

# Barn og traumer – tilrettelegging i skolen

*En kvalitativ studie av læreres erfaringer med traumer og tilrettelegging i skolen*

**Christine Skarre Lund**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

30 mai 2008

## Sammendrag

### Tittel

Tittelen på mitt masteroppgaveprosjekt er *Barn og traumer – Tilrettelegging i skolen*

### Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for valg av tema, er knyttet til den aktualiteten traumer har. Barn mister familiemedlemmer, er utsatt for ulike typer overgrep, er vitne til ulykker, har foreldre som skilles og så videre. Til nyere tid har traumer fått størst fokus i psykologien og psykiatrien, mens det er lite vektlagt i skolen og pedagogikken. Formålet med oppgaven er et ønske om at den kan brukes som et eksempel på hvordan tilrettelegging i skolen *kan* gjøres, overfor barn med traumer.

### Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er;

*Hvordan oppdage barn med traumer, og hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?*

### Metode

Jeg valgte å bruke kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode i dette prosjektet, og utvalget mitt falt på til sammen fire lærere fra to ulike skoler.

### Analyse

I analysen jobbet jeg ut fra både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Jeg valgte å forholde meg til Befring (2007) sine grovt skisserte trinn i analyseprosessen, fra transkriberingen til det å kunne trekke ut sentrale trekk og konklusjoner av funnene.

### Hovedfunn

Fokuset i informantenes svar var både sammenfallende og ulikt. Når det gjaldt reaksjoner på traumer, ga de alle uttrykk for kjennskap til svært viktige signaler å være oppmerksomme på. Tre av informantene mente også at kompetansen om barn og traumer blant lærere var god, og at kurstilbudet var bra. Likevel kom det frem at mangel på kunnskap var en utfordring på skolene. I tilretteleggingen skolene førte overfor traumatiserte elever, stod samtaler, elevens sosiale hverdag og samarbeid med foreldrene, i fokus. I forbindelse med arbeid og tilrettelegging overfor elevene, understreket de betydningen av flere egenskaper som ble spesielt viktige hos læreren, som empati, tålmodighet og evnen til å etablere gode tillitsforhold. Alt i alt ga informantene meg, med sitt bidrag i form av erfaringer og tanker, mulighet til å få svar på problemstillingen om hvordan lærere kan oppdage og tilrettelegge for traumatiserte elever. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at informantene har riktig innstilling i forhold til arbeid med traumatiserte elever, og fokuserer på mange viktige aspekter. Likevel ser jeg også at kompetansen på området med fordel kan økes, slik at enda flere barn med skjulte traumer kan fanges opp, og slik at tilretteleggingen kan bli enda bedre.

## Forord

Å jobbe med masteroppgaven har vært spennende, utfordrende og tidkrevende. Ikke bare har jeg fått dypere innsikt i barn og traumer i skolen, men jeg har også fått et innblikk i hva det vil si å forske. Lesing av litteratur har utvidet min kunnskap om temaet for oppgaven, men det var de fire informantene mine jeg lærte mest av.

Jeg vil derfor først og fremst rette en stor takk til disse, uten deres erfaringer og opplevelser kunne ikke denne undersøkelsen ha blitt gjennomført!

Jeg vil deretter få takke min veileder, professor Liv Duesund ved Institutt for Spesialpedagogikk, for konstruktiv veiledning og oppmuntrende innstilling underveis i forskningen! Også en takk til Jon Håkon Schultz for nyttige tips i en kort, dog stressende, tørkeperiode i prosessen.

Til min venninne og medstudent Kristine Mørk, som har fulgt meg fra starten; Takk for nyttige kommentarer og diskusjoner, og ikke minst for kontinuerlig motivasjon!

Sist, men ikke minst, en stor takk til mamma for det tålmodige arbeidet hun påtok seg med å lese korrektur på oppgaven!

Oslo, 30 mai 2008

Christine Skarre Lund

---

# Innhold

<b>INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	8
1.2 PROBLEMSTILLING .....	9
1.3 OVERSIKT OVER OPPGAVEN .....	10
<b>2. TEORETISK OVERBYGNING.....</b>	<b>11</b>
2.1 TRAUMER – DEFINISJON, BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING .....	11
2.2 ET SALUTOGENETISK PERSPEKTIV PÅ MESTRING AV LIVETS VANSKELIGHETER .....	12
<b>3. BARNES REAKSJONER PÅ TRAUMER .....</b>	<b>16</b>
3.1 ETTER-REAKSJONER .....	16
3.1.1 Unngåelsesatferd .....	17
3.1.2 Konsentrasjonsvansker .....	17
3.1.3 Sinne .....	18
3.1.4 Vansker i sosial kontakt .....	18
3.2 LANGTIDSVIRKNINGER.....	18
3.2.1 Personlighetsendring og karakterutvikling.....	19
3.2.2 Forhold til andre mennesker.....	19
3.2.3 Selvoppfattelse, selvtillit og mestringsevne.....	20
3.2.4 Læringskapasitet.....	20
3.3 MESTRING OG ANDRE FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE BARNES REAKSJONER .....	21
<b>4. TILRETTELEGGING PÅ SKOLEN.....</b>	<b>23</b>
4.1 TRAUMERS PEDAGOGISKE KONSEKVENS .....	24
4.2 INFORMASJON TIL KLASSEN .....	25

---

4.3	LÆRERENS UTFORDRINGER .....	26
4.4	PEDAGOGIKK MED TERAPEUTISK EFFEKT .....	28
4.5	FORSKJELLIGE UTTRYKSMÅTER .....	30
4.6	VIDERE HENVISNING .....	32
<b>5.</b>	<b>METODE .....</b>	<b>35</b>
5.1	VALG AV METODE .....	35
5.2	INTERVJUUNDERSØKELSEN .....	37
5.2.1	<i>Utvalg.....</i>	<i>37</i>
5.2.2	<i>Beskrivelse av informantene.....</i>	<i>39</i>
5.2.3	<i>Intervjuguide og prøveintervju.....</i>	<i>40</i>
5.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuundersøkelsen .....</i>	<i>43</i>
5.3	ANALYSEARBEIDET.....	45
5.4	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING .....	47
5.5	ETISKE REFLEKSJONER .....	50
5.5.1	<i>Krav om informert samtykke .....</i>	<i>51</i>
5.5.2	<i>Krav om konfidensialitet .....</i>	<i>51</i>
<b>6.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN.....</b>	<b>53</b>
6.1	HVORDAN OPPDAGE BARN MED TRAUMER .....	54
6.1.1	<i>Lærerne om fenomenet traumer .....</i>	<i>54</i>
6.1.2	<i>Kompetanse på området barn og traumer .....</i>	<i>55</i>
6.2	HVORDAN KAN SKOLEN TILRETTELEGGE FOR DISSE ELEVENE? .....	58
6.2.1	<i>Ulike sider ved tilretteleggingen på skolen.....</i>	<i>58</i>
6.2.2	<i>Videre henvisning.....</i>	<i>66</i>
<b>7.</b>	<b>DRØFTING AV HOVEDFUNN .....</b>	<b>68</b>

---

7.1	HVORDAN OPPDAGE BARN MED TRAUMER .....	68
7.1.1	<i>Lærerne om fenomenet traumer.....</i>	68
7.1.2	<i>Kompetanse på området barn og traumer.....</i>	69
7.2	HVORDAN KAN SKOLEN TILRETTELEGGE FOR DISSE ELEVENE .....	72
7.2.1	<i>Ulike sider ved tilretteleggingen på skolen.....</i>	72
7.2.2	<i>Videre henvisning .....</i>	80
8.	<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>82</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>84</b>
	<b>VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA DATATILSYNET.....</b>	<b>86</b>
	<b>VEDLEGG 2 – INFORMASJONSBREV M/SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>88</b>
	<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>91</b>

## Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt barn og traumer og skolens rolle i denne sammenheng. Aktualiteten av dette temaet viser seg gjennom det faktum at det daglig finnes barn og elever på skolen som har opplevd kriser og tap. Barn mister nære og kjære, er utsatt for ulykker og overgrep, har opplevd krig og flukt osv.

Hjelp overfor barn som har opplevd traumer og kriser har lenge stått sentralt innen psykologien og psykiatrien, mens det innen skolen og pedagogikken har vært et svært lite utviklet felt. I dag er det et faktum at pedagoger og skolen kan gi verdifull hjelp til barn som har opplevd traumer og kriser (Raundalen og Schultz 2006).

Fokuset på skolens psykososiale miljø er lovfestet gjennom Opplæringslovens § 9a-3:

*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringslova § 9a-3).*

Da det er tydelig at traumer endrer barns læringsevne, er det en forutsetning at vi også i skolen innehar kompetanse om barn og traumer. Skolen er den arenaen der barn tilbringer mesteparten av sin hverdag, og derfor er de nødt til å fungere her. Ved å vite hvordan en kan oppdage og hjelpe de elevene som har vært, eller fortsatt er, utsatt for traumatiske hendelser, vil en, eventuelt i tillegg til annen behandling som terapi, kunne bidra til en bedre hverdag for disse barna (Raundalen og Schultz 2006). Kompetanseutvikling blant personalet i skolen blir her en viktig faktor, og er lovfestet gjennom Opplæringslovens § 10-8:



---

*Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet (Opplæringslova § 10-8).*

På bakgrunn av dette valgte jeg å foreta en kvalitativ intervjuundersøkelse for å undersøke noe om hvordan traumer forstås, hvordan skolen kan oppdage traumer hos elever og hva slags tilrettelegging skolen tilbyr disse elevene.

Formålet mitt med å undersøke dette temaet, kan sies å være todelt;

- mitt eget behov for å vite mer om traumer hos elever og hvordan skolen forholder seg til dette
- samfunnets behov for økt fokus på og god håndtering av traumer i skolen

Tanken er at min undersøkelse skal kunne stå som et eksempel på hvordan en kan tilrettelegge for barn med traumer i skolen.

## 1.2 Problemstilling

*Hvordan oppdage barn med traumer, og hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?*

Problemstillingen viser til det jeg hovedsaklig ønsker å studere, altså hva det er viktig at lærere i skolen vet om barn og traumer, for å være kompetente til å kunne oppdage eventuelle traumer hos elevene, og hvordan skolen kan tilrettelegge for disse elevene.

Med bakgrunn i dette, valgte jeg å ha disse fire delproblemstillingene i bakhodet under arbeidet med prosjektet mitt;

- Hva er traumer?
- Hvordan arter traumer seg hos barn, og hvilke konsekvenser kan traumer føre til i et barns liv?

- Hva er det viktig at lærere i skolen fokuserer på, både i forbindelse med egenskaper hos seg selv og i forbindelse med den praktiske tilretteleggingen overfor traumatiserte elever?
- Hvordan vurderer læreren videre hjelpebehov?

### 1.3 Oversikt over oppgaven

Oppgavens teoretiske overbygning vil bli presentert i kapittel 2. Her vil forståelse av og aspekter ved fenomenet traumer, og Antonovskys salutogenetiske teori, slik han presenterer den i sin bok *Hälsans mysterium*, bli redegjort for. I kapittel 3 blir barns ulike reaksjoner på traumer presentert i form av etter-reaksjoner og langtidsvirkninger, i tillegg til andre faktorer som kan påvirke barns reaksjoner. I kapittel 4 ligger hovedvekten av teorien som ligger til grunn for oppgaven, med fokus på tilrettelegging i skolen. Her blir blant annet traumers pedagogiske konsekvens, læreres utfordringer, pedagogikk med terapeutisk effekt og videre henvisning, tatt opp. I kapittel 5 presenteres metoden jeg har benyttet, intervjuprosessen og analysearbeidet jeg har anvendt, og ulike forskningsmessige overveielser. Kapittel 6 introduseres med en presentasjon av resultatene fra undersøkelsen, før disse blir drøftet opp mot teorien jeg har brukt, i kapittel 7. I kapittel 8 vil det avslutningsvis bli oppsummert og foretatt noen konklusjoner i forhold til funnene fra min undersøkelse.

## 2. Teoretisk overbygning

### 2.1 Traumer – definisjon, begrepsavklaring og avgrensning

For å skulle jobbe med barn og traumer er det en forutsetning å ha en grunnleggende forståelse av hva fenomenet er. ”Traume” var først et begrep som tilhørte medisinen. Etter hvert ble uttrykket overtatt av krisepsykologien, som forlenget begrepet til ”psykisk traume”. I dag snakker vi bare om ”traume”, og det er underforstått at en mener traume i psykisk forstand (Raundalen og Schultz 2006).

Når det gjelder et traume vil dette nesten alltid også innebære en krisesituasjon, mens en krisesituasjon ikke nødvendigvis er en traumesituasjon (Dyregrov 2004). På bakgrunn av denne sammenhengen ser jeg nødvendigheten av å vise til definisjonen på både traumer og kriser, som begge er særlig knyttet opp mot barn og ungdom:

Traume:

*med psykisk traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart (Raundalen og Schultz 2006, s. 15).*

Krise:

*krise er en hendelse som overvelter barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring (Raundalen og Schultz 2006, s. 15).*

Dyregrov (2004) viser til den amerikanske barnepsykiateren Leonore Terrs skille mellom to typer traumesituasjoner; type 1 og type 2 traumer. Type 1 traume er enkelthendelser som vold, voldtekt, plutselige og dramatiske dødsfall i for eksempel

familie, ulykker og lignende. Med type 2 traume, siktes det ikke bare til en hendelse, men en serie traumatiske hendelser, som gjentatte seksuelle overgrep som incest, gjentatt mishandling, krig og lignende. Et barn kan også bli stående overfor et type 2 traume dersom det er vitne til en hendelse. Det vil si at barnet altså ikke trenger å være det direkte offeret selv i en alvorlig hendelse eller situasjon for at et traume kan oppstå (Dyregrov 2004). I dette prosjektet har jeg valgt å ikke skille mellom typer av traumer, men heller se på traumer som et fellesbegrep for både enkelthendelser og gjentatte hendelser.

Videre har jeg i prosjektet valgt å avgrense gruppen ”barn” til barn i barneskolealder, selv om mange av de råd og metoder som blir tatt opp, også vil kunne brukes på et høyere alderstrinn. Bakgrunnen for denne avgrensingen er at traumatiske hendelser er noe som alltid må forstås og jobbes med i forhold til barnets alder (Dyregrov 2004). Den opplevelsen en åtteåring og en syttenåring har av en traumatisk hendelse, kan være nokså forskjellige og må forstås og bearbeides på forskjellig måter. Ved at jeg valgte en avgrenset aldersgruppe, ga dette meg muligheten til å kunne fordype meg enda mer i fenomenet traumer hos barn.

## 2.2 Et salutogenetisk perspektiv på mestring av livets vanskeligheter

Den israelske professoren i medisinsk sosiologi, Aron Antonovsky, undret seg over spørsmål som hvordan det har seg at noen mennesker, mot alle odds, klarer seg, og i visse tilfeller til og med videreutvikles og vokser som mennesker. Det holder ikke å forsøke å unngå problemer og utfordringer hele livet for å skulle fremme fysisk og psykisk helse, og det er heller ikke nok, som han forklarer det, å skulle bygge en bro over livets elv slik at folk ikke faller i vannet. Man må i stedet lære dem å svømme, mente Antonovsky. Det å stilles ansikt til ansikt med stressfaktorer, leder til spenningstilstander som må håndteres. Disse stressfaktorene kalte han ”livshendelsesstressorer”, og viste til kriser som død, skilsmisse, ulykker og lignende. Mennesker vil som regel oppleve en eller flere slike livshendelsestressorer i løpet av

sitt liv. Om resultatet kommer til å bli sykdom, god helse eller noe midt imellom, kommer helt an på hvor fremgangsrik håndteringen av spenningstilstanden er.

Dette perspektivet på helse kalles for salutogenese, og fokuserer på hvilke faktorer som skaper helse, eller med andre ord, på hva som holder oss friske. Ordet salutogenese kan deles opp i to; salut, som betyr helse/sunnhet, og genese, som betyr opprinnelse. Teoriens motsetning er patogenese, som søker etter årsaker til sykdom, og er det perspektivet som kjennetegner spesielt medisinen og legenes måte å jobbe på (Antonovsky 1992).

Antonovsky ville altså finne ut mer om årsakene til at noen mennesker klarer seg og forblir friske tross oddsene. Han var overbevist om at en "sense of coherence", noe vi på norsk oversetter med en "opplevelse av sammenheng" (OAS), i tilværelsen hadde stor betydning for dette mysteriet. Han foretok en undersøkelse der resultatene identifiserte tre gjennomgående faktorer hos de intervjuobjektene som opplevde stor sammenheng i livet; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Antonovsky formulerer sin definisjon av opplevelse av sammenheng (OAS), slik:

*känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang* (Antonovsky 1992, s. 41).

For Antonovsky utgjør begripelighet selve kjernen i definisjonen av OAS. Det handler om i hvilken grad man opplever indre og ytre stimuli som informasjon som er strukturert, ordnet og sammenhengende, i motsetning til kaotisk, uventet og uforklarlig. Et menneske som opplever høy grad av begripelighet forventer seg at de stimuli som han eller hun kommer til å møte i fremtiden er forutsigbare, og at de, dersom de kommer som overraskelser, i det minste går an å ordne og forklare.

Den andre komponenten, håndterbarhet, velger Antonovsky formelt å forklare som til hvilken grad man opplever at det står ressurser til ens disposisjon, som kan hjelpe en å møte kravene som stilles av all påvirkning. Med ressurser til ens disposisjon, har Antonovsky i tankene de ressurser som er under ens egen kontroll og de som kontrolleres av andre man føler at man kan stole på, for eksempel ektefelle, venner eller kolleger. Mennesker med høy følelse av håndterbarhet, vil ikke kjenne seg som offer for omstendighetene, og synes at livet behandler en urettferdig, i samme grad som mennesker med lav følelse av håndterbarhet. Vonde ting hender i livet, men når så skjer kommer man til å kunne redde seg og ikke sørge for alltid.

Den tredje og siste komponenten i Antonovskys «opplevelse av sammenheng», er meningsfullhet. Begrepet viser til i hvilken utstrekning man føler at livet har et følelsesmessig innhold, at i hvertfall en del av de problemene og kravene som livet stiller en overfor er verdt å investere energi i, er verdt engasjement og hengivelse, og blir sett på som utfordringer man tar i mot i stedet for problemer man mye heller ville vært foruten. Dette vil ikke si at de menneskene som føler stor grad av meningsfullhet i livet sitt blir glade om noen dør, blir utsatt for en ulykke eller lignende. Men når negative opplevelser som dette hender et slikt menneske, blir viljen for å skulle konfronteres med utfordringen sterkere, og en blir mer innstilt på å søke en mening med hendelsen og på å gjøre sitt beste for å komme seg i gjennom den (Antonovsky 1992).

Teorien om salutogenese gir en grunnleggende forståelse for hvordan mestring, eller en opplevelse av sammenheng, er viktig i forbindelse med hendelser i livet, som traumer og kriser (Antonovsky 1992). Grunnlaget for de strategiene vi møter motgang med, legges i oppveksten, men formes også i voksen alder. Livsvilkår er med på å bestemme holdningene våre til om nye situasjoner synes påvirkelige, forutsigbare og overkommelige. Kriser kan gi total motgang. I oppveksten kan for eksempel autoritære foreldre og bruk av straff og trusler, gi barn den holdningen at egne tanker og ferdigheter ikke er av noen betydning. Dersom omsorgspersoner opptrer uforståelig og uforutsigbart, vil barnet føle at det er nytteløst å prøve å forstå

og påvirke det som skjer. I hjem der for eksempel foreldre er rusmisbrukere, kommer denne følelsen av uforutsigbarhet tydelig frem, da barnet ikke vet når foreldrene vil ruse seg neste gang og lignende.

Men kriser kan på den annen side bidra til vekst og utvikling. Ved gode oppvekstforhold, og med skolen som en viktig arena, kan mestring, mestringsressurser og positive opplevelser korrigere skjevutvikling (Walseth og Malterud 2004).

### 3. Barns reaksjoner på traumer

For at lærere skal kunne fange opp elever som har vært utsatt for traumer, er det viktig at de har kunnskap og kompetanse nok til å se signalene disse barna sender ut. De fleste som opplever traumer og kriser vil vise reaksjoner på dette, noen sterkere enn andre.

Barns reaksjoner på traumer deles inn i tre faser med hensyn til tidspunkt; umiddelbare reaksjoner, etter-reaksjoner og langtidsvirkninger (Dyregrov 2004). I denne oppgaven er det særlig etter-reaksjonene og langtidsvirkningene som presenteres.

#### 3.1 Etter-reaksjoner

De etter-reaksjonene barn får som følge av traumer, er et tegn på at hjernen behøver tid til å bearbeide og jobbe med hendelsen, slik at den etter hvert kan bli et konkret minne, og ikke bare et hav av vonde følelser og sanseinntrykk. Slike etter-reaksjoner kan på voksne ofte virke veldig bekymringsfulle, men dersom de ikke vedvarer over lang tid, behøver ikke disse reaksjonene å tyde på noe alvorlig (Dyregrov 2004).

For lærere er det viktig å være oppmerksom på disse reaksjonene. De står i en god posisjon til å kunne oppdage tegn og signaler fra barna, da de daglig tilbringer mye tid sammen med dem.

Etter-reaksjonene hos barn kan være nokså mange og forskjellige. Jeg har valgt å fokusere på fire ulike reaksjoner som det for lærere vil bli viktig å være oppmerksom på;

- Unngåelsesatferd
- Konsentrasjonsvansker
- Sinne
- Vansker i sosial kontakt



---

Jeg valgte disse fire på bakgrunn av at de er av spesiell betydning både for barns læring, og overfor lærere når de skal vurdere om et barn har behov for hjelp.

### **3.1.1 Unngåelsesatferd**

Den frykten et traume medfører, har først og fremst en sammenheng med de vonde minnene om det som skjedde. Alle sanseinntrykk kan være med på å lokke frem angsten i barnet, fra lukt og syn til lyder, og aller mest sanseinntrykk som har en direkte forbindelse med selve hendelsen. Nettopp fordi visse sanseinntrykk, steder, personer og lignende vil kunne vekke minner fra hendelsen til live igjen, er det bare naturlig at barnet forsøker å skjerme seg fra og unngå disse. Dersom barnet har vært vitne til en tragisk bilulykke hvor en eller flere personer ble hardt skadet eller omkom, er det ikke rart om barnet unngår stedet dette skjedde. Slike unngåelsesreaksjoner kan bli til hindringer i barnets liv, ved at de legger bånd på hva barnet kan gjøre, snakke om, hvor det kan oppholde seg og så videre. En metode barn bruker for å unngå det som de vet vekker minner, er å holde seg i konstant aktivitet, slik at vonde tanker ikke slipper til. Denne unngåelsesmetoden for å holde minnene i sjakk, kan i mange tilfeller være vanskelig å få øye på, men er av den grunn desto viktigere å kjenne til (Dyregrov 2004).

### **3.1.2 Konsentrasjonsvansker**

Konsentrasjonsvansker vil derimot være en ettervirkning det er lettere å få øye på hos barnet i skolesammenheng. Slike vansker vil som oftest være en konsekvens av de vonde minnene. Det kan bli vanskelig for barnet å fokusere på og konsentrere seg om arbeid som gjøres på skolen og hjemme, særdeles ille kan det bli i situasjoner der barnet skal utføre større oppgaver og arbeid som krever dypere konsentrasjon (Dyregrov 2004).

### **3.1.3 Sinne**

Sinne er en emosjonell etter-reaksjon det ikke er uvanlig å se hos traumatiserte barn. En lærer står i en god posisjon til å se om eleven for eksempel viser mye sinne rettet mot seg selv eller andre. Visse hendelser, som for eksempel en bilulykke, kan være av en slik karakter at noen vil kunne sees på som den ansvarlige for hendelsen. Dersom barnet befinner seg i en slik situasjon, kan dette gi seg utslag i form av hevnfantasier som preger tegninger, lek og lignende. Slike reaksjoner er det svært viktig å være oppmerksom på, da dette kan føre til at barnet senere vil få problemer med å styre og kontrollere aggresjon og temperament. På den annen side kan barnet føle så mye skyld at det bebreider seg selv for hendelsen. Det kan bruke så mye mental energi på å tenke på, vurdere og håndtere situasjonen, og konsentrere seg om at dette ikke skjer igjen, at det blir trett og irritabelt (Dyregrov 2004).

### **3.1.4 Vansker i sosial kontakt**

Den siste etter-reaksjonen jeg har valgt å ta opp, er vanskene et traumatisert barn kan få med sosial kontakt. Både kommunikasjonen og den sosiale kontakten barnet før hadde med sine venner, sine foreldre og andre nære, kan bli vanskeliggjort. Barnet kan føle det som om det er alene i verden, at ingen forstår hva det har gått gjennom. Noen trekker seg tilbake og isolerer seg fra alt sosialt blant venner. Ettersom en lærer i løpet av skoledagen vil se barnet mye sammen med andre elever, vil tilbaketrekkingen til et vanligvis sosialt barn, være et signal som kan sees tydelig (Dyregrov 2004).

## **3.2 Langtidsvirkninger**

Med langtidsvirkninger menes konsekvenser av et opplevd traume, som kan få innvirkning på mange utviklingsområder hos barnet. Langtidsvirkninger kan sees spesielt hos de som har opplevd serier av traumatiske hendelser, men også hos de som har vært utsatt for enkelthendelser. Endringer på ulike utviklingsområder kan

---

hjelpe læreren til å vurdere om eleven bør henvises for eksempel til BUP eller PPT (Dyregrov 2004). Her har jeg valgt å ta for meg fire, som vil være noen av de viktigste og mest sentrale langtidsvirkningene å ha kjennskap til for lærere;

- Personlighetsendring og karakterutvikling
- Forhold til andre mennesker
- Selvoppfattelse, selvtillit og mestringsevne
- Læringskapasitet

### **3.2.1 Personlighetsendring og karakterutvikling**

Traumatiske hendelser vil for det første kunne skape personlighetsendringer hos et barn. Et traume vil kunne øke redselen og vaksomheten hos barnet, og derfor vanskeliggjøre tillitsoppbygging overfor andre personer gjennom livet. Læreren vil kunne oppdage personlighetsendringer hos barnet, for eksempel dersom barnet synes å ubegrunnet ha utviklet en redsel for nye mennesker, som elever i andre klasser, vikarer og lignende.

Selv om dette i størst grad gjelder barn som har vært utsatt for såkalte type 2 traumer, viser det seg at også barn som har vært utsatt for enkelthendelser som voldtekt, er overrepresentert blant personer som senere i livet utvikler psykiske problemer (Dyregrov 2004).

### **3.2.2 Forhold til andre mennesker**

Videre kan etablering og opprettholdelse av venneforhold og andre forhold bli vanskeliggjort når barnet blir eldre, fordi det trekker seg tilbake, ikke klarer å vise følelser og på grunn av manglende evne til å kontrollere følelser og impulser, som sinne, aggresjon og lignende. I tillegg kan traumet føre til at barnet modnes raskere, og dette vil igjen kunne skape distanse i forholdet til venner. Hos små barn kan dette vise seg gjennom at de i lek enten blir engstelige og ikke tør å slippe de voksne ut av syne, eller motsatt, at de blir veldig dominerende og truende i leken. Denne minskede

fleksibiliteten i lek kan i verste fall gjøre at barnet blir isolert sosialt, og at det ikke får fullt utbytte av den sosialiseringen som normalt følger med lek (Dyregrov 2004).

### **3.2.3 Selvoppfattelse, selvtillit og mestringsevne**

Selvoppfattelsen påvirkes i størst grad ved type 2 traumer, da serier av hendelser, for eksempel seksuelle overgrep, kan bidra til å bryte ned følelsen av verdighet og en selv som et betydningsfullt menneske. Enkelthendelser, der barnet for eksempel i etterkant bebreider seg selv for at det ikke gjorde mer, ikke klarte å stoppe en eventuell ulykke eller lignende, kan imidlertid også føre til at barnets selvtillit og selvbilde utvikles i negativ retning. På den annen side vil selvtilliten kunne bli styrket og utviklet i positiv retning, dersom barnet under den traumatiske hendelsen følte at det opptrådte på en heltmodig eller god måte. Da vil troen på egen mestring kunne veie mye, og erfaringer som dette tar barn med seg videre i livet. Dette kan både være med på å opprettholde følelsen av at en sitter på en mestringsevne generelt, i tillegg til å bli en viktig del av bagasjen, hvis lignende situasjoner skulle oppstå (Dyregrov 2004).

### **3.2.4 Læringskapasitet**

Som nevnt er svekket konsentrasjonsevne en av etter-reaksjonene hos barn som har opplevd traumer. Den reduserte læringskapasiteten vi finner blant langtidsvirkningene, henger i stor grad sammen med denne svekkede oppmerksomhets- og konsentrasjonsevnen. Barnet bruker for mye mental energi på å tenke på det som hendte, oftest ufrivillig, eller på å unngå alt som minner om hendelsen (Dyregrov 2004).

### 3.3 Mestring og andre faktorer som kan påvirke barns reaksjoner

I likhet med det salutogenetiske perspektivet, mener Dyregrov (2004) at de reaksjonsmåtene og mentale ressursene et barn møter en kritisk og traumatisk situasjon med, kan være avgjørende faktorer i forhold til barnets sjanse til å overleve, og for hvordan barnet vil mestre hendelsen i etterkant. Han definerer mestring som

*atferd eller strategier som en person bruker for å møte utfordringer og for å tilpasse seg omgivelsenes krav (Dyregrov 2004, s. 83).*

Ut i fra den salutogenetiske teorien vil disse strategiene som nevnt være begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

I forbindelse med definisjonen og forståelsen av begrepet mestring, henviser Ogden (2005) til Garmezy, som ser på mestring som

*barnets kapasitet til å bearbeide og motvirke de negative virkningene av stress og motgang når dette belaster eller overskrider ressursene de har (Ogden 2005, s. 200).*

Han er imidlertid litt kritisk til begrepet mestring, fordi barnets reaksjoner under stress her forklares ved å beskrive hvilke konkrete mestringsmekanismer barnet bruker i en spesifikk situasjon. Det er vanskelig å generalisere denne mestringen på tvers av forskjellige situasjoner. Garmezy mener på grunn av dette at det vil være mer hensiktsmessig å snakke om kompetanse, som jo er noe en kan generalisere (Ogden 2005). Hans forklaring på sammenhengen, eller kanskje forskjellen, mellom mestring og kompetanse, beskrives slik:

*mestring er flyktig, kompetanse er stabilt. Førstnevnte inviterer til diskontinuitet ved sin upålitelighet og mangel på generaliseringsmuligheter på tvers av situasjoner; sistnevnte sikrer en rimelig sannsynlighet for å måle kontinuitet eller diskontinuitet til tilpasning over tid på en vellykket måte (Ogden 2005, s. 201).*

Kompetanse gir bedre muligheter til å kunne forutsi om et barn vil mestre en situasjon før den inntreffer. Kompetanse gjør det mulig å mestre motgang og kriser, og tas i bruk av barnet når det utsettes for forhold som truer dets utvikling, helse og

tilværelse. Samlet kaller Garnezy denne forståelsen av mestring og kompetanse for mestringskompetanse (Ogden 2005).

Selvfølgelig vil barn som ikke har utviklet en så god mestringskompetanse kunne klare seg relativt bra under en traumatisk situasjon, men det er altså større sjanse for at et barn som sitter på en god mestringskompetanse vil kunne håndtere situasjonen bedre, og også klare seg bedre i ettertid (Dyregrov 2004).

Det vil være flere forhold som bidrar til et barns motstandskraft og utvikling av mestringskompetanse. Vi har sett at Antonovsky bringer inn begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, som gode motstandsressurser. Dyregrov (2004) nevner blant annet selvtillit og selvstendighet, tro på egen evne, god intellektuell evne, fleksibilitet, utadvendthet, god problemløsningsevne og gode tidligere erfaringer, som forhold hos barn som kan slå positive ut ved traumatiske situasjoner. Det er ikke gitt at disse faktorene vil spille en beskyttende rolle under et traume, men det foreligger altså en god sannsynlighet for at de vil det.

Barnets livssituasjon og den psykiske tilstanden det befinner seg i under en dramatisk hendelse, vil også kunne få negative eller positive utfall. Situasjonsforhold, som hvordan barnet ble varslet om situasjonen, lengden på forberedelsestiden, hvor forståelig situasjonen var for barnet, og i hvor stor grad barnet ble eksponert for hendelsen i form av involvering og sanseinntrykk, vil også kunne påvirke barnets traumereaksjoner.

Sist, men ikke minst, er omsorgsmiljøet rundt barnet av stor betydning. Familien vil som regel være den primære kilden til støtte og omsorg overfor barnet. Foreldrenes kapasitet til å ta vare på barnet, deres evne til å skape et miljø hvor barnet kjenner seg trygg, og graden av støtte og kjærlighet, henger nøye sammen med hvordan barnet vil komme seg etter et traume. I denne sammenhengen er det viktig å trekke inn skolen som en del av omsorgsmiljøet, ettersom barn tilbringer svært mye tid på skolen. Den hjelpen og omsorgen som kommer herfra vil også være av stor betydning (Dyregrov 2004).

## 4. Tilrettelegging på skolen

Vi har sett i de tidligere avsnittene hvordan traumatiske situasjoner og hendelser kan påvirke et barn på mange områder. I tillegg til at skolen skal være et sted der barnet føler trygghet og blir gitt omsorg, skal skolen også fungere som den primære undervisningsinstitusjon når det gjelder faglig læring. Dette betyr at skolen sitter på et ansvar overfor elever som får sine forutsetninger for læring endret.

Skolen kan ikke forandre hendelsen som førte til at barnets tilværelse ble snudd opp ned, men den kan være med på å bearbeide det som skjedde, og gjøre det til noe barnet kan lære av. Kriser og traumer kan ha pedagogisk potensiale, og læreren kan være med på å bringe dette frem (Raundalen og Schultz 2006).

I skolens hjelpeapparat har en hatt lett for å tenke at terapi er det eneste som hjelper overfor traumatiserte barn. Men terapi alene løser sjelden alle problemene barnet sliter med. Det er på skolen og i klasserommet, blant lærere og medelever, at barn tilbringer mesteparten av sin hverdag, og det er også her mulighetene for forandring i stor grad kan skje. Barnet vil etter et traume ikke fungere på samme måte som før. Den pedagogikken skolen fører, bør derfor ha som fremste mål å forsøke å sette på plass viktige ting for barnet, slik at skolehverdagen blir normal igjen og etter hvert kan fortsette som før.

Skolesituasjonen må tilrettelegges, slik at undervisningen gir barnet en positiv og konstruktiv læring, som passer barnets læringsforutsetninger. Dermed blir det viktig at skolen og lærerne har oppdaterte kunnskaper om traumer og hjelp til barn etter traumer, for nettopp å kunne skape den læringsarena som støtter disse barna (Raundalen og Schultz 2006).

## 4.1 Traumers pedagogiske konsekvens

Traumer og læring kan påvirke barnets skolesituasjon og læringsforutsetninger i stor grad. Det finnes dessverre ikke så mange undersøkelser rundt temaet traumer og skoleprestasjoner, men de undersøkelsene som er blitt gjort, viser en klar tendens til nedgang i skoleprestasjoner blant barn som har opplevd traumer (Dyregrov 2006). I artikkelen ”Sammenhengen mellom krisesituasjoner og skoleprestasjoner”, viser Dyregrov (2006) til Bugge, som i en mindre undersøkelse rapporterte at så mange som 40 % av skoleelever i sorg gikk merkbart ned i karakterene, i følge deres lærere (Dyregrov 2006).

Vi finner ulike forklaringer til de skolevanskene som forårsakes av traumer, deriblant lite motivasjon og fremtidspessimisme. Sterke minner fra hendelsen vil også gå utover skolearbeidet, ved at dette demper tanketempoet og gjør at barnet arbeider saktere enn normalt. De sterke sanseinntrykkene og minnene som barnet plages av etter en traumatisk hendelse, vil kunne føre til at konsentrasjonen hos barnet forstyrres, og at læringskapasiteten blir svekket. De påtrengende minnene dukker oftest opp når det er stille og rolig rundt barnet, men de kan også godt vekkes til live midt i en aktiv undervisningstime.

Videre vil barnet ofte befinne seg i en beredskapsposisjon etter en traumatisk hendelse. Det er konstant på vakt etter faresignaler, noe som kan distrahere barnet fra å konsentrere seg om arbeidet. Mange barn vil i tillegg ta i bruk strategier og mekanismer for å unngå å tenke på hendelsen hele tiden. Mens noen konstant prøver å holde seg i aktivitet, vil andre bruke kognitive strategier for å holde tankene i sjakk. Disse kognitive mekanismene, som å undertrykke og skyve bort de vonde tankene, kan påvirke barnets evne til å handle og tenke spontant, hemme kreativiteten, og minske den tankemessige kapasiteten (Dyregrov 2004).

Som en ser vil traumatiske hendelser kunne påvirke barnet slik at det hemmer læringen på skolen. I den norske skolen er det et gjennomgående prinsipp at



---

opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger, noe som er nedfelt i Opplæringslovens § 1-2

*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen (Opplæringslova § 1-2).*

Dette er selve essensen i begrepet tilpasset opplæring. Det skal gis individuell tilpasning med tanke på valg av innhold, metoder og mål. Traumatiserte elever vil gå under prinsippet om tilpasset opplæring som alle andre, og bør følgelig få undervisningen og skolehverdagen lagt opp etter sine endrede læringsforutsetninger (Raundalen og Schultz 2006).

## 4.2 Informasjon til klassen

Når en elev i klassen har vært utsatt for noe traumatisk, vil det være hensiktsmessig av læreren å snakke litt med resten av klassen om dette. Målet må bli at eleven skal føle at det å være på skolen fører til normalisering av hverdagen. Dette betyr at klassen der eleven går, bør få en forståelse av hvordan de best kan komme eleven i møte (Raundalen og Schultz 2006).

Læreren må for det første sørge for å gi tilstrekkelig og korrekt informasjon til elevene om hva eleven har opplevd. For å unngå ryktespredning og lignende, er det viktig at det som fortelles er sant og ikke utelater sentrale fakta (Raundalen og Schultz 2006). Det er også viktig, spesielt av hensyn til ryktespredning, men også for å unngå klassekameraters graving og utspørring, at informasjonen kommer tidlig ut. I tillegg til læreren, kan også andre voksne bidra til denne informasjonsspredningen, deriblant foreldre eller barnets nærmeste venner, som først er blitt informert av lærer (Dyregrov 2004).

I tillegg til god informasjon om hva som har hendt, er det også viktig for elevene å få vite litt om hvordan de skal forholde seg til den det gjelder. Det kan være vanskelig å vite hva en skal si, og om en skal si noe i det hele tatt. Læreren kan være til god hjelp når det gjelder råd om dette, og bidra til å stimulere kontakten mellom eleven og

klassekamerater dersom det er behov for det. Dette er svært viktig, ettersom eleven vil tilbringe mesteparten av sin hverdag sammen med klassen, og ikke minst fordi støtten eleven får fra venner og klassekamerater i mange tilfeller vil være viktigere enn lærerens. Læreren kan hjelpe med å legge til rette forholdene for kontakt, ved å la elevene prate uforstyrret sammen, oppmuntre elevene til å gå på besøk eller ringe, og gi råd om hvordan de best kan være støttende. Ved at læreren forklarer klassen at eleven vil kunne være litt annerledes i en tid fremover, og vil kunne reagere på ting han eller hun vanligvis ikke ville ha reagert på, vil klassen bedre kunne forstå den enkelte eleven.

Klassekameratene på sin side vil kunne reagere forskjellig på denne ene eleven, og derfor vil informasjon om deres egne reaksjoner også være på sin plass. Her er det viktig å påpeke at alle reaksjoner er normale.

Læreren vil, ved å hjelpe klassen med ovennevnte ting, kunne bidra til å skape en situasjon der den traumatiserte eleven vil tørre å være seg selv og føle seg akseptert, og der klassekameratene vil være slik venner bør være overfor en medelev som har det tøft, nemlig sensitive og støttende (Dyregrov 2004).

### 4.3 Lærers utfordringer

En lærer vil kunne befinne seg i en spesiell posisjon når en elev i klassen har vært utsatt for et traume. På den ene siden har en fortsatt ansvar for klassen og dagens planer, mens på den annen side vil en måtte ta seg ekstra av denne enkelte eleven. Det kan være vanskelig å finne en balanse, og det kan være en ide å ta i bruk samtaler med kolleger som ressurs den første tiden fremover (Ekvik 1991).

Som lærer er det ikke alltid like lett å vite hvordan en skal forholde seg til en elev som har opplevd noe traumatisk. Dessverre viser det seg også at mange lærere ofte undervurderer elevens problemer i ettertid av hendelsen. Dette har selvsagt ulike årsaker, men det er sannsynlig at uvitenhet og for lite kunnskap om barn og traumer spiller en nøkkelrolle. Det blir derfor nødvendig med en bedre forståelse for og

---

kunnskap om hvordan traumer virker inn på et barn, både rett etter hendelsen, og i fremover i tid.

Hva barnet har vært utsatt for, barnets alder, grad av involvering i hendelsen, personlighet og lignende, er faktorer som også er viktige for læreren å få klarhet i, fordi dette er med på å forutsi hvor sterkt barnet vil reagere, og også hvor lenge en bør forvente at etter-reaksjonene kan vare, før en må vurdere ytterligere hjelp. Barn vil kunne reagere forskjellig både i form av type reaksjoner, som vi så tidligere, og lengde. Det er derfor viktig for læreren å kontinuerlig følge opp eleven, og ikke regne med at alt er i orden igjen etter det er gått noen uker (Dyregrov 2004).

Som det er lurt å forberede elevens klassekamerater, kan det også være nødvendig for læreren å forberede seg selv. En traumatisert elev vil ha andre behov, og trenge større grad av støtte og sensitivitet enn normalt. Trygge rammer er en forutsetning for veien mot normalisering av hverdagen (Ekvik 1991).

Raundalen og Schultz (2006) nevner spesielt fire punkter, som kan være utfordrende for en lærer, som en må være oppmerksom på og som blir svært sentrale når en skal tilrettelegge for en traumatisert elev på skolen.

Det blir for det første viktig å vite at eleven trenger en følelse av kontinuitet. Fra barn blir født, og gjennom hele oppveksten, vil de fleste barn oppleve trygghet og stabilitet på arenaer som skole og hjem. De vil oppdage at visse ting aldri forandrer seg, som deres kjønn eller det grunnleggende i den de er. I forbindelse med et traume vil denne kontinuitetsfølelsen bli brutt, og barnet vil kunne føle at det ikke lenger finnes noen sammenheng mellom slik det en gang trodde verden var, og slik livet og tilværelsen nå fortøner seg. Mye tyder på at det å styrke og stimulere barns følelse av kontinuitet er svært viktig etter en traumatisk hendelse, og på dette området vil læreren kunne bidra.

Videre er barn slik av natur at de forsøker å oppnå oversikt og klarhet i ting. De har behov for å få vite hva som skjer og hvorfor det skjer. I og etter traumesituasjoner vil mange voksne naturlig nok prøve å skjule deler av sannheten, holde tilbake

informasjon og være vage når de forklarer. Dette kan gjøre barnet forvirret, usikkert og engstelig. Dersom både foreldre og lærere gir riktig og nok informasjon om alle aspekter ved en hendelse og holder barnet oppdatert, vil barnet ofte oppleve det som lettende, og oppleve at miljøet rundt er et åpent forum der ting ikke blir hemmeligholdt. I denne sammenheng er realisme også viktig, ved at en ikke pynter for mye på ting og lover ting en ikke kan garantere for.

Det er også viktig for læreren å være klar over betydningen av kontroll og forutsigbarhet. Dette er noe som er viktig for alle mennesker, en behøver å oppleve at en har kontroll og at verden rundt en er forutsigbar. Derfor er det viktig å sørge for at barnet alltid blir beredt på hva som skal skje og dermed opplever kontroll. Etter å ha opplevd noe traumatisk, vil følelsen av å ha kontroll og være forberedt bli totalt ødelagt. Det er viktig at læreren har forståelse for dette, slik at man kan være med på å bygge opp igjen barnets følelse av kontroll og verden som et forutsigbart sted.

Sist, men ikke minst, bør læreren være klar over at barnet som har vært utsatt for et traume vil kunne ha en nedsatt refleksjonsaktivitet. Barn er, helt fra de er små, i stand til å reflektere over ting, til å si noe om seg selv, som hvordan de føler seg.

Refleksjonsevnen gir mulighet både for å samtale med andre om ting og også til å kunne ha en indre dialog med seg selv. Etter å ha vært utsatt for en traumatisk hendelse, vil det være av stor betydning at læreren har fokus på akkurat dette, og hjelper barnet til å begynne å reflektere igjen (Raundalen og Schultz 2006).

## 4.4 Pedagogikk med terapeutisk effekt

Det vil selvfølgelig være en klar forskjell mellom pedagogikk og terapi. Men selv om en lærer ikke vil kunne drive med terapi, vil han eller hun godt kunne føre en pedagogikk som gir terapeutisk effekt. Dette vil gjøres best dersom læreren parallelt mottar informasjon og veiledning fra instanser som Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og/eller Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Raundalen og Schultz 2006).

For at læreren ikke skal bevege seg for langt inn på terapiens område, kan det være hensiktsmessig å diskutere de faglige grensene med kollegaer. Et annet holdepunkt for å opprettholde denne balansen, er å la den traumatiserte eleven selv få kontrollere det som skjer og det som skal skje, og være den som bestemmer hva en skal snakke om, og når. Dersom det er barnet som inviterer til dialog, gjennom for eksempel tegninger som læreren kan kommentere, er det barnet som sitter på kontrollen av situasjonen. Hvis det er læreren derimot, som innleder til samtale ved å be barnet om å fortelle eller tegne noe, vil det være læreren som innehar styringen for samtalen. Metoder som sistnevnte vil egne seg mer på den terapeutiske arenaen. Det er viktig at barnet, i samspill med læreren, får mulighet til å styre situasjonen som han eller hun vil, uten å føle noe press fra lærer.

Den terapeutiske effekten av pedagogikken det her snakkes om, kommer ikke direkte fra terapiarbeid, men fra tenkemåter og metoder fra terapien, som tilpasses bruk i klasserommet. Terapi har som mål å rydde opp i og arkivere den traumatiske hendelsen til en håndterbar fortid, ved å finne ord og setninger som kan ordne og sortere minnene. For å forklare begrepet "håndterbar fortid", henviser Raundalen og Schultz (2006) til Chris Brewins traumeteori om dobbeltsporet hukommelse. Brewin forklarer hukommelsen vår som delt opp i to spor. Spor 1, som er lagret i språkhjernen, er den hukommelsen vi bruker til daglig og som består av verbalt tilgjengelige minner. Spor 2 er hukommelsesdelen som hovedsakelig består av uklare minner, som følelser. Disse er også tilgjengelige for oss, men som regel kreves det at noe gjenkaller disse minnene. Fordi dette er minner bestående av følelser og bilder, er disse vanskelige å meddele til andre. Ved å bearbeide minnene på spor 2, og gjøre dem om til en håndterbar fortid, synkroniserer man sporene og lagrer dermed de vonde minnene sammen med de verbale minnene på spor 1. En kan si at det skjer en overføring fra spor 2 til spor 1.

En vet at dette har god effekt, da mennesker som har opplevd traumer og kriser ofte rapporterer at hendelsen, etter bearbeidingen, føles arkivert som en beskrivbar hendelse. Bearbeiding kan altså gjennomføres også i klasserommet, da som sagt ikke

ved bruk av direkte terapi, men gjennom pedagogikk med terapeutisk effekt (Raundalen og Schultz 2006).

## 4.5 Forskjellige uttrykksmåter

Ulike uttrykksmetoder kan brukes for å hjelpe barnet med bearbeiding av hendelsen. Som vist i ovenstående avsnitt, vil bruk av terapeutiske metoder tilpasset klasseromsbruk, hjelpe barnet med å uttrykke seg, slik at de vonde minnene kan få en håndterbar form (Raundalen og Schultz 2006).

Raundalen og Schultz (2006) mener at krisepedagogikkens aller viktigste verktøy er språk og skriving. Ved enten å snakke med en lytter om hva som har hendt, og skrive, eller for den saks skyld tegne, ned tanker og følelser omkring hendelsen, kan barnet gjøre minnene til noe konkret. Etter at minnene er gjort om fra noe uklart til noe håndterbart og lagret i spor 1, vil de fortsatt være vonde, men ikke lenger være minner som dukker opp spontant og skaper uro og redsel (Raundalen og Schultz 2006).

Lek og tegning er uttrykksmåter som gir barnet en trygg tilnærming til hendelsen. Barnets spontane bruk av lek kan på den ene siden gi barnet en god mulighet til å få utspill for følelsene sine, og på den andre siden ofte gi læreren en god beskrivelse av hva som har skjedd, og hva som var det mest sentrale for barnet under hendelsen. Barn vil ofte huske visse ting bedre enn andre, altså det som gjorde sterkest inntrykk på dem, og det er kanskje også disse tingene det behøves å arbeide mest med. Det er derfor viktig for læreren å få fatt i dette, for å kunne hjelpe videre med bearbeiding. Det blir likevel viktig å følge med på at leken ikke låser seg helt fast. Gjenspiller barnet hendelsen i lek over svært lang tid, uten at det virker som om dette fungerer spenningsreducerende overfor barnet, bør læreren gripe inn og for eksempel foreslå en ny slutt eller endringer i handlingsforløpet (Dyregrov 2004).

Det samme kan sies å gjelde for tegning som for lek. Å tegne kan også gi barnet muligheter for utløp for sine følelser og inntrykk knyttet til hendelsen. Å få noe ned

---

på papiret kan virke spenningsreducerende og skape system og orden, og barnet kan også "forandre" det som skjedde ved bruk av fantasien. Både mestringstegninger, der skader og ulykker blir avverget, og hevnfantasier der en drapsmann dør eller kommer i fengsel, viser barnets forsøk på å håndtere det som hendte. Det gir en trygghet å oppleve kontroll over hendelsen, og en lettelse å få delt følelsene og tankene sine med noen (Dyregrov 2004).

Samtale vil også være en god uttrykksmåte for mange, spesielt litt større barn. Samtidig vil det å snakke om noe traumatisk være mindre trygt enn å uttrykke seg gjennom tegning og lek, på grunn av den direkteheten som preger en samtale. Mange barn vil kanskje ikke snakke så mye om hendelsen i det hele tatt.

Her vil jeg henvise til tidligere i oppgaven, der unngåelsesatferd som ofte oppstår som en reaksjon etter traumer, ble nevnt. Det virker beskyttende mot vonde tanker og følelser å ta avstand fra disse, og det er derfor viktig at læreren ikke presser barnet til å snakke om hendelsen for tidlig. Dette kan fort oppleves som negativt for barnet, og i verste fall føre til at kommunikasjonen mellom de to ødelegges.

Samtidig kan en ikke bare sitte og se på at barnet skyver alt som har med hendelsen å gjøre unna over lang tid. Bortskyving av vonde tanker og følelser vil føre til en spenning i kroppen og til at minnene dukker opp som ukontrollerbare tanker. Hvis dette er tilfellet, bør læreren være mer aktiv i sin tilnærming til barnet. Dette må selvfølgelig være en skjønnsmessig vurdering fra lærerens side, ettersom mer press på barnet kanskje ikke er så nødvendig dersom barnet ellers fungerer godt både faglig og sosialt (Dyregrov 2004).

Når læreren snakker med et barn som har vært utsatt for et traume, er det visse forsiktighetsregler en bør ta hensyn til. Innledning til en slik samtale må for det første skje svært forsiktig. En må være svært sensitiv overfor barnet og være oppmerksom på signaler som kan tyde på at barnet ikke er klar for noen åpen dialog om hendelsen. En må la barnet forså at det er det selv som skal bestemme hvor langt inn på temaet en skal gå, og når det er nok. Læreren må høre med barnet hvordan det vil at samtalen

skal foregå, og la det bli klart at dersom barnet ikke vil snakke så mye i første omgang, betyr ikke det at dørene lukkes for dialog senere. Barnet, som sitter på vonde minner og har fått ødelagt sin følelse av kontroll og forutsigbarhet, trenger å vite at han eller hun kan få styre dette.

Læreren vil også i tilfeller oppleve at barnet ikke vil snakke i det hele tatt.

Tålmodighet er viktig, det vil kanskje dukke opp en mer passende anledning senere som en kan benytte seg av. Men dersom det er tydelig at barnet ikke har noen planer om å åpne seg for læreren, må en foreslå at barnet selv kan velge en annen samtalepartner, en det føler seg trygg på og komfortabel med, kanskje en utenforstående. Det viktigste er at barnet får uttrykt seg før det går for lang tid, slik at ikke minnene blir liggende ubearbeidet for lenge (Dyregrov 2004).

## 4.6 Videre henvisning

Raundalen og Schultz (2006) snakker om betydningen av at lærere og pedagoger har henvisningskompetanse. Henvisningskompetanse kan sies å være den sensitiviteten og kunnskapen en lærer bør ha, for å kunne fange opp de varslingsignalene som forteller om en traumatisert elev har behov for faglig oppfølging (Dyregrov 2004).

I tillegg til at læreren bør tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper om barns ulike reaksjoner, og forståelse for at reaksjonslengden vil kunne variere fra barn til barn, kan lærere også styrke henvisningskompetansen sin ved å diskutere og ta opp sine observasjoner med kolleger.

Søvn- og konsentrasjonsvansker er også aspekter som læreren kan observere hos barnet, og som kan tyde på behov for ytterligere hjelp. Søvnproblemer gjelder både vansker med å sovne inn om kvelden og oppvåkninger i løpet av natten, som følge av mareritt. Er barnet svært trøtt på skolen kan man, dersom barnet er rundt åtte-ti år gammelt, spørre barnet selv om det har søvnproblemer. Er barnet yngre enn dette bør en i tillegg spørre foreldrene om barnet sliter med søvnvansker.

Konsentrasjonsvansker vil læreren lett kunne oppdage selv, ettersom dette er et enda



synligere problem. Barnet kan sitte helt i sine egne tanker, med en fjernhet i blikket, som tyder på at det har mistet konsentrasjonen helt.

I tillegg til å være aktiv, og se, observere og drøfte med andre lærere, bør læreren bruke eleven selv og dens foreldre som ressurser. Dersom barnet er mindre, kan det være lurt å samtale mer med foreldrene. To sentrale punkter å ta med foreldrene, bør være deres egne bekymringer i forhold til barnets reaksjoner, og deres syn på om barnet har endret seg på noen måte. Slike samtaler blir spesielt viktige dersom læreren ser at problemer og urovekkende væremåter fortsetter over flere uker. Foreldre vil normalt kunne gi svært verdifull informasjon om barnets søvnvaner og humørendringer, om barnet isolerer seg eller om det virker trist eller deprimert. Etter samtaler med foreldrene, bør læreren opprettholde kontakten og følge opp jevnlig.

Hva læreren fanger opp og observerer på skolen kan på sin side være nyttig for foreldrene, og veilede dem i forhold til hva de skal og bør forvente av sitt barns skoleprestasjoner og lignende.

For elever som er litt eldre vil det derimot gå fint å gå i dialog med disse om hvordan de har det i tiden etter hendelsen. I slike samtaler bør læreren vite hva som er sentralt å spørre om, for å kunne vurdere om eleven har behov for mer faglig oppfølging. Dersom læreren ser at eleven virker ukonsentrert og annerledes enn før, og dette vedvarer i noen uker etter hendelsen, bør en være ganske direkte i sine spørsmål om barnet er plaget av ulike etter-reaksjoner (Raundalen og Scultz 2006).

Ved å ha kunnskaper om barn og traumer, observere barnet i tiden fremover, og ved å snakke med foreldrene og barnet selv, vil skolen sitte igjen med en god vurdering av om barnet har behov for å bli henvist videre til en behandlingsinstans, som for eksempel BUP (Raundalen og Schultz 2006). Men det er viktig å huske på at selv om noen risikoforhold og urovekkende problemer kommer til overflaten ved observasjoner og samtaler, så er det lengden av og styrken på disse vanskene som i bunn og grunn bør gjøre utslaget for videre henvisning. At barnet har vansker i

etterkant av et traume, vil, som Dyregrov forklarer det, være normale reaksjoner på en unormal hendelse (Dyregrov 2004).

## 5. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min bruk av metode. Jeg starter med å redegjøre for og begrunne mitt valg av metode for prosjektet. Videre tar jeg for meg intervjuprosessen fra utvalg og utarbeiding av intervjuguide til gjennomføring av intervjuene. Jeg redegjør også for stegene i analysearbeidet, begrepene reliabilitet og validitet, før jeg til slutt tar opp viktige etiske refleksjoner som står sentralt i mitt forskningsprosjekt.

### 5.1 Valg av metode

Innen forskning er det utviklet mange ulike begreper, prinsipper og teknikker, som har relevans for forskjellige typer forskning. En kan altså anvende flere tilnærminger når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt.

Det går et hovedskille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative forskningen kartlegger og analyserer problemfeltet man vil undersøke med variabler og kvantitative størrelser. Den kjennetegnes av regler og formalisering, gir lite rom for improvisasjon og legger vekt på mer strukturerte tilnærminger.

Data innen den kvalitative forskningen bygger heller på informanternes meninger, holdninger og opplevelser, som innhentes gjennom uformelle samtaler, deltagende observasjon og lignende. I motsetning til den kvantitative tilnærmingen, gir denne tradisjonen rom for improvisasjon og åpner for flere valg underveis i prosessen, for eksempel har forskeren mulighet å kunne bruke den fremgangsmåten som ser ut til å gi mest innsikt i den enkelte situasjonen. Man er altså ikke like låst som i kvantitativ forskning (Befring, 2007).

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt om barn og traumer, da jeg så på dette som det mest hensiktsmessige, i forhold til min problemstilling og utvalg for undersøkelsen. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle

forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Befring, 2007). Det var nettopp dette jeg ønsket å få til, ved å gå i dybden av læreres erfaringer og tanker om traumer hos elever, og hvordan skolen forholder seg til denne utfordringen.

Fenomenologi og hermeneutikk er to begreper en ofte hører om i sammenheng med kvalitative studier. Disse blir også sentrale i mitt prosjekt. Den fenomenologiske tradisjonen har hatt stor betydning for samfunnsvitenskapelig tenkning. Gjennom dette perspektivet settes det fokus på informantenes opplevelser og forståelse av egen situasjon og hverdagsliv. Dette kalles også for et aktørperspektiv, en forsøker ”å se det samme” som aktøren. Denne tilnærmingen ble hensiktsmessig for meg i min datainnsamling. Når jeg derimot skulle analysere og fortolke informantenes opplevelser og forståelse på et mer teoretisk nivå, ble den hermeneutiske tilnærmingen relevant. Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”, og sentralt her blir å fokusere på meningsinnhold som ligger på et dypere plan enn det man først oppfatter. Å fortolke på et slikt nivå, kreves vekslning mellom helhet og deler; det enkelte budskapet må sees i lys av helheten, og helheten må tilpasses delene. Dette samspillet utgjør den såkalte ”hermeneutiske spiral” (Dalen 2004).

I den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen ligger det en utfordring i at forskeren alltid vil stille med en førforståelse. Denne førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger, som forskeren på forhånd har i forhold til fenomenet det forskes på. Både under datainnsamlingen og under fortolkningen av det innsamlede datamaterialet spilte min førforståelse en rolle. Det vesentlige ble da å trekke den inn på en måte, som kunne hjelpe meg i datainnsamlingen og fortolkningen, uten å styre informantenes faktiske meninger med for stor grad av subjektivitet (Dalen 2004).

For å få innsikt i lærernes opplevelse og erfaringer med traumatiserte elever måtte jeg velge en passende fremgangsmåte. Valget falt da på det kvalitative forskningsintervjuet, som jeg så på som en fruktbar datainnsamlingsmetode, i forhold til det jeg var ute etter. Det kvalitative forskningsintervjuet kan sies å være en samtale mellom to parter om et felles tema, der viten eller kunnskap utvikles gjennom det

som blir sagt. Interaksjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, er verken så anonym eller nøytral som ved bruk av spørreskjema, ei heller så personlig og følelsesladd som i et terapeutisk intervju (Kvale, 2001).

Det kvalitative forskningsintervjuet er kjent for å være en særlig velegnet metode for å få viten om hvordan informanten opplever sin situasjon. Intervjueren får nær tilgang til ikke bare informantens verbale svar, men også meninger og opplevelser som kommer til syne gjennom tonefall, kroppsspråk og ordvalg.

Det kvalitative intervjuet har det fortrinnet at det gir en stor grad av åpenhet. Det vil med en slik fremgangsmåte være mulig, i mye større grad enn ved bruk av en kvantitativ metode, å kunne uttrykke sensitive detaljer. Målet er at forskeren skal finne så mye som mulig som kan belyse problemstillingen. Slike intervjuer legger i stor grad vekt på å samle inn beskrivelser av informantenes livsverden fra deres eget ståsted, for videre å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale, 2001). Jeg fant at et åpent intervju ville være en god inngangsport når det gjaldt å få tak i mine informanternes tanker og meninger. Det ville gi informantene rom til mest mulig fritt fortelle om sine erfaringer og opplevelser, samt at det ville gi meg som intervjuer mulighet til å gå utenfor temaer jeg på forhånd hadde satt opp, dersom det skulle dukke opp noe av betydning som kunne kaste lys over problemstillingen.

## 5.2 Intervjuundersøkelsen

### 5.2.1 Utvalg

Etter at jeg hadde bestemt meg for intervjuundersøkelse som datainnsamlingsmetode, stod jeg foran en særlig viktig oppgave innenfor den kvalitative intervjuforskningen; å finne informanter. Formålet med min oppgave var ønsket om at den kunne fremstå som et eksempel for arbeid med barn og traumer i skolen. Med bakgrunn i dette trengte jeg ikke et stort utvalg. Intervjumaterialet måtte være av en slik kvalitet, at det ville gi meg tilstrekkelig grunnlag til å tolke og analysere.

Jeg valgte 4 informanter fra 2 ulike skoler, ut fra det Befring (2007) beskriver som et flerstegsutvalg, det vil si et utvalg basert på utvelging i flere etapper. Jeg valgte meg ut disse inklusjonskriteriene:

- informantene måtte jobbe på barneskoler i Oslo-området
- disse skolene måtte ha erfaring med traumatiserte barn
- 2 av 4 informanter skulle være klassekontakter
- 2 av 4 informanter skulle være lærere med praktisk erfaring knyttet til arbeid med tilrettelegging for barn med traumer i skolen, for eksempel sosiallærer eller spesialpedagog
- informantene måtte synes de gjorde en innsats i arbeidet med traumatiserte elever

Jeg valgte skoler i Oslo av praktiske årsaker, for eksempel med tanke på tid og reisevei. Grunnlaget for valg av to ulike typer informanter bunnet i at jeg gjerne ville få frem to ulike perspektiver på barn og traumer. Jeg så for meg at vanlige kontaktlærere og for eksempel sosiallærere ville bidra med ulik erfaring og ulike tanker. At skolen syntes tilretteleggingen de hadde prøvd ut overfor traumatiserte elever hadde fungert bra, var også en forutsetning da jeg gjerne ville at mitt prosjekt skulle kunne brukes som et eksempel i forhold til arbeid med elever og traumer i skolen.

Jeg bestemte meg for å kontakte en fagperson jeg kjente, det Dalen (2004) kaller en såkalt sponsor, og som jeg visste hadde samarbeidet med skoler i Oslo-området som hadde erfaring med traumeproblematikk. Jeg kontaktet videre to skoler jeg ble tipset om, først via mail, deretter via telefon. Den ene av disse to skolene sa seg villige til å bidra med informanter. Vi ble enige om at jeg skulle sende informasjonsskriv med samtykkeerklæring i posten, hvilket jeg gjorde, og jeg fikk det returnert og underskrevet etter kort tid. Med en gang jeg hadde mottatt skrivene, ringte jeg skolen for å avtale tid og sted. Skolen ble et egnet sted å foreta intervjuene, slik at informantene slapp å bruke tid på å reise noe sted i en travel hverdag, i tillegg var dette et sted de var kjent.

Da jeg fortsatt trengte to informanter fra en annen skole, og jeg begynte å få dårlig tid, bestemte jeg meg for å sende mail til nærmere 20 grunnskoler i Oslo-området. Dette viste seg ikke som den beste måten å få tak i informanter på, bare tre skoler svarte og ingen av disse hadde mulighet til å stille opp. Skolene var antakelig i en travel periode, ettersom dette var mellom vinter- og påskeferien. Jeg var igjen i kontakt med fagpersonen jeg hadde snakket med tidligere, og fikk oppgitt nye navn som kanskje kunne hjelpe meg. Gjennom en av disse fikk jeg opplyst flere skoler som kunne være aktuelle, og den første jeg ringte til viste seg å være veldig interessert. Vi ble enige om at jeg skulle komme til skolen for en samtale, hvilket jeg gjorde, og informantene, som virket positive til å delta, skrev under på informasjonsskrivet/samtykkeerklæring ved endt møte. Ikke lenge etter ringtes vi, og avtalte tidspunkt for intervjuene. Også her ble skolen valgt som et egnet sted for intervjuene.

### **5.2.2 Beskrivelse av informantene**

Informantenes bakgrunn og arbeidsoppgaver kan ha relevans for deres individuelle erfaringer, perspektiver og oppfatninger. Jeg vil her gi en nærmere beskrivelse av de fire lærerne som bidro i intervjuundersøkelsen, en sosiallærer og en kontaktlærer fra to ulike skoler. På grunn av påkrevd anonymisering av navn, vil informantene få nummer, slik at de enkelte kan skilles fra hverandre. Alle lærerne vil for øvrig også bli omtalt som "hun", her og i drøftingskapitlet.

#### Skole 1:

Sosiallærer 1: Denne informanten fungerer i dag som 50% sosiallærer og 50% spesialpedagog. Av utdanning har hun toårig lærerutdanning, ett år heimkunnskap, ett år barnevern, ett år lover/regler, 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk og ett år norsk som annenspråk.

Kontaktlærer 1: Denne informanten jobber i dag som kontaktlærer i en førsteklasse på skolen. Hun er i tillegg storteamleder for plangruppen på småskoletrinnet. Av

utdanning har hun førskolelærerutdanning, 2. avdeling spesialpedagogikk i generelle lærevansker, mellomfag i drama, 5-10 års pedagogikk og migrasjonspedagogikk.

### Skole 2:

Sosiallærer 2: Denne informanten fungerer per i dag som skolens sosiallærer, og hun er også medlem av skolens ressursteam. Av utdanning har hun toårig lærerutdanning, ett år kroppsøving, ett år engelsk, ett år veiledningspedagogikk, ett år spesialpedagogikk og ett år bildeterapi.

Kontaktlærer 2: Denne informanten deler kontaktlærerfunksjonen for en syvende klasse med en annen lærer. Av utdanning har hun allmennlærerutdanning og to år med småskolepedagogikk.

## **5.2.3 Intervjuguide og prøveintervju**

Kvale (2007) likestiller intervjuarbeid med håndverk, og sier at

*det følger ikke innholds- og kontekstuavhengige metoderegler, men avhenger av den kvalifiserte forskerens vurderinger. Både for det terapeutiske intervjuet og forskningsintervjuet er intervjueren selv det viktigste instrumentet (Kvale 2007, s. 62).*

Resultatene av en intervjuundersøkelse avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati. Grundige forberedelser er nødvendig for at intervjuet og ikke minst resultatet av intervjuet skal bli bra. Kvale (2007) nevner tre vesentlige aspekter ved et intervju som bør foreligge; hva, hvorfor og hvordan. For det første må forskeren ha god kjennskap til temaet som ligger til grunn for undersøkelsen. Forskeren bør også formulere et klart formål med intervjuet, og ikke minst, ha kjennskap til ulike intervjueteknikker. Gjennom utarbeidelse av oppgavens første teoridel opparbeidet jeg meg ny kunnskap om traumer hos barn, reaksjoner og tilrettelegging.

Formålet med mine forskningsintervjuer kommer til syne gjennom problemstillingen min;



---

*Hvordan oppdage barn med traumer, og hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?,*

det vil si å innhente informasjon hovedsakelig om læreres forståelse av begrepet traumer, barns reaksjoner, og tilrettelegging i skolen.

En intervjuguide inneholder de ulike temaene som skal tematiseres i intervjuet, og den rekkefølgen disse temaene bør ha. Den kan enten utformes som en detaljert plan med nøyaktige spørsmålsformuleringer, eller den kan være en lettere skisse av hvilke temaer som skal dekkes i løpet av intervjuet, det vil si et såkalt åpent intervju. Jeg valgte sistnevnte som fremgangsmåte for min intervjuundersøkelse, da jeg mente dette ville bli mest hensiktsmessig. Strukturmessig kan en si at et slikt type intervju gir informanten større frihet til selv å bestemme hva vedkommende vil vektlegge i svaret sitt (Kvale 2007).

Kvale (2007) peker på at intervju spørsmålene kan evalueres etter to sentrale dimensjoner; den tematiske og den dynamiske. Spørsmålene må for det første være tematisk relatert til emnene i intervjuet, til de teoretiske begrepene og til den senere analysen. Dette handler om hvor relevante spørsmålene er for temaet det forskes på. For det andre bør spørsmålene i guiden bidra til positivt samspill mellom intervjueren og informanten. Gode spørsmål virker dynamiske på den måten at de hjelper til med å holde samtalen mellom partene i gang og motiverer informanten til å fortelle om erfaringene sine.

Forskere som vet hva de spør om og ikke minst hvorfor de spør, kan allerede under intervjuet forsøke å klargjøre hvilke erfaringer og meninger av betydning informanten kommer med, og få fjernet tvetydighet i svarene. Dette vil bidra til at utgangspunktet for den påfølgende analysen blir mer pålitelig (Kvale 2007).

Etter opparbeidelse av teorikunnskapen satt jeg opp 4 hovedemner jeg mente det ville være hensiktsmessig å fokusere på i intervjuundersøkelsene.

1. Informantenes bakgrunn:

Det var viktig for meg å få vite litt om informantenes bakgrunn i form av utdanning, arbeidserfaring og nåværende stilling/arbeidsoppgaver, for det første for å bli litt kjent med personene jeg skulle intervju, men også fordi det muligens kunne vise seg å være samsvar mellom deres svar og deres bakgrunn.

## 2. Forståelse og oppdaging av traumer blant elever:

Dette temaet viser til det første hovedfokuset i oppgaven, det vil si hvilken forståelse informantene har overfor traumer som fenomen, hvilke signaler de er oppmerksomme på og lignende.

## 3. Tilrettelegging på skolen:

Dette temaet dreier seg om det andre hovedfokuset i oppgaven, og var viktig for å innhente informasjon om rutiner etter oppdaging av traumer, hvordan utfordringen ble arbeidet videre med, og hva som viste seg å fungere.

## 4. Henvisningskompetanse:

Dette siste emnet var viktig i forhold til den viten jeg søkte, da tilretteleggingen i skolen ofte kan gå ut på nettopp å innhente ekstern hjelp eller henvise til mer kompetente instanser.

Etter å ha satt opp disse hovedtemaene, utviklet jeg en intervjuguide med sikte på å dekke de fire områdene (se vedlegg 3). Intervjuguiden ble satt opp med hovedspørsmål under hvert av temaene, i tillegg til hjelpespørsmål, dersom jeg i noen tilfeller ville ha mer spesifikke svar enn det informanten ga i første rekke.

Intervjuene skulle være råmaterialet for den senere meningsanalysen, og kvaliteten var derfor avgjørende. Ifølge Kvale (2007) lærer man å bli en god intervjuer gjennom å intervju. Dersom en utfører flere prøveintervjuer før selve forskningsintervjuene foretas, vil man kunne gjennomføre intervjuene på en sikrere måte, og bidra til bedre samspill med informantene (Kvale 2007).

Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre to prøveintervjuer, for å avdekke eventuelle gode og dårlige sider ved intervjuguiden min, for å beregne hvor lang tid et intervju ville ta, og for å trene meg selv i hvordan en bør opptre i en intervjusituasjon. To medstudenter, som har delvis kjennskap til mitt prosjekttema, stilte velvillige opp for meg.

Det første prøveintervjuet var det mest givende. Jeg ble kjent med intervjusituasjonen, hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, og hvor lang tid jeg måtte beregne. Når det gjaldt intervjuguiden fant jeg ut mye om kvaliteten på spørsmålene, blant annet kom jeg underveis på nye spørsmål det var hensiktsmessig å ha med. Jeg slo også sammen et par spørsmål til ett, og byttet om til en mer logisk rekkefølge i spørsmålene. Jeg fikk videre avdekket intervjuets varighet, som var noe i nærheten av det jeg hadde tenkt meg. Underveis i intervjusituasjonen merket jeg at jeg ble mer avslappet og flinkere til å konversere med informanten. Jeg opplevde også at jeg klarte å unngå å snakke for mye. Dette første prøveintervjuet fungerte som en fin oppvarming, i tillegg til at praktiske forhold ble avdekket. Etter intervjuet redigerte jeg intervjuguiden på nytt og så stor forbedring.

Prøveintervju nummer to gikk også fint, men var mindre givende i forhold til de praktiske forholdene. Intervjuguiden fungerte fint denne gangen, og verken oppsett, spørsmål eller varighet ble forandret. Jeg opplevde derimot at det ga meg god trening likevel, da jeg var såpass rolig og avslappet, at jeg under selve intervjusituasjonen fikk reflektert rundt min egen rolle som intervjuer. På den måten kan en si at de to rundene med prøveintervjuer var like viktige, på hver sin måte.

#### **5.2.4 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen**

Informantene på skole 1 hadde jeg møtt, da jeg leverte informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Skolens beliggenhet og selve bygningen var jeg også derfor kjent med, og jeg følte meg trygg på å møte de to informantene igjen. Selv om dette var de to første intervjuene, var jeg lite nervøs, og opplevde god kontroll over intervjuguiden og opptakeren.

Stemningen under intervjuene var hyggelig og uformell. Informantene virket avslappede og ga meg utfyllende svar. Jeg tenker at den behagelige stemningen delvis kom av at jeg hadde vært på besøk på forhånd og snakket litt med dem, slik at vi følte oss trygge og komfortable med hverandre. Informantene virket stødige og rolige gjennom intervjuene, og det ble en hyggelig prat både før og etter begge. Dette vil jeg også si bidro til en lett atmosfære.

Det første intervjuet syntes jeg gikk som forventet. Det eneste jeg tenkte på, var at jeg måtte passe enda litt bedre på å ikke snakke for mye. En hyggelig stemning fører lett til at man blir ivrig og vil prate selv også. Selv om jeg mente å ha ivaretatt dette, syntes jeg fortsatt at dette var noe jeg burde klare enda bedre i neste intervju. Ved andre intervju syntes jeg at jeg nettopp klarte å reflektere rundt utfordringen i det å ikke skulle snakke mer enn nødvendig.

Informantene ved den andre skolen hadde jeg bare hatt telefonkontakt med. Jeg beregnet derfor litt ekstra god tid til reisevei, og til å finne frem på skoleområdet. Det viste seg at begge informantene mine her var kontaktlærere, og ikke en kontaktlærer og en annen lærer med mer praktisk erfaring. Dette var delvis mitt ansvar. Jeg hadde ikke presisert dette tydelig nok, slik at denne misforståelsen kunne oppstå. De to kontaktlærerne delte kontaktlærerfunksjonen for samme klasse og hadde jobbet sammen i 15 år. Før intervjuene snakket vi alle tre litt sammen, og det kom frem at de mente det nok ville bli overflødig å intervjuer begge to, da de hadde nøyaktig de samme erfaringene og tankene. I tillegg hadde det oppstått en kommunikasjonssvikt mellom informanten jeg hadde snakket med på telefon og den andre. Informanten jeg skulle intervjuer først hadde avtalt en konferansetime og hadde bare en halvtime til rådighet. Jeg bestemte meg for å bare intervjuer en av informantene, og, etter tips fra denne, ta kontakt med skolens sosiallærer. Intervjuet gikk som forventet, men var raskt gjennomført. Dette kan nok skyldes at vi skyndte oss fordi vi visste vi var nødt til å bli ferdige i løpet av en halvtime.

Etter intervjuet fikk jeg snakke med sosiallæreren over telefon fra resepsjonskontoret, og laget en løs avtale om å ringes for å nærmere avtale et intervju med henne uken

etter. Dette gikk i boks, og jeg var tilbake på samme skole etter en uke, med informasjonsskriv og samtykkeerklæring, som informanten underskrev. Da denne situasjonen oppstod nokså uventet og alt skjedde så raskt, hadde jeg ingen mulighet for å få levert informasjonsskrivet noe tidligere. Intervjuet gikk som forventet, og jeg vil si at som intervjuer gjorde jeg det best i dette fjerde og siste, da erfaringene fra de første tre hadde gjort meg tryggere både på intervjuguiden og det å være i en intervjusituasjon.

Jeg brukte både båndopptaker og noterte litt underveis i alle intervjuene. Etter det enkelte intervjuet brukte jeg litt tid på å skrive ned memos fra selve intervjusituasjonen. Jeg synes intervjuguiden fungerte godt i forhold til rekkefølgen av temaene, og etter svarene å forstå, tror jeg at nesten samtlige spørsmål i stor grad ble forstått av informantene. Etter at informantene var ferdige med å svare på et spørsmål, oppstod det ofte små pauser. Disse pausene fungerte som tenkepauser for informantene, og de kom svært ofte på ting de ville utfylle med, eller tilleggsinformasjon. Dette ser jeg på som svært positivt.

### 5.3 Analysearbeidet

I kvalitativ forskning vil analysearbeidet bestå av et utskrifts-, organiserings- og fortolkningsarbeid. Befring (2007) påpeker at datamaterialet ofte vil føles svært omfattende, og viser til fire grovt skisserte trinn å forholde seg til i analyseprosessen. Jeg valgte å ha disse trinnene i bakhodet i analyseringen av datamaterialet mitt, for å øke følelsen av oversikt i arbeidet. Jeg vil også her få presisere den rollen tolkning har gjennom alle trinnene, da dette i følge Kvale (2007) er noe man starter med allerede under gjennomføringen av intervjuene (Kvale 2007).

Det første steget er å transkribere lydopptakene, det vil si å gjøre informantenes svar tilgjengelige ved å gjøre lydopptakene skriftlige. Meningen er å få materialet over på et oversiktlig og strukturert nivå, slik at den videre analysen lettes (Befring 2007). Transkriberingen var tidkrevende. Jeg la inn lydopptakene på pc, og hørte på et og et

intervju, parallelt mens jeg detaljert omskrev disse til bokmål. Jeg lyttet til intervjuene flere ganger, for å være sikker på at ikke viktig informasjon gikk tapt.

Selv om koding av materialet foregår gjennom hele analyseprosessen, kan dette sies å være andre steg. Å analysere betyr å ”*dele noe opp i biter eller elementer*” (Befring 2007, s. 118). Slik går kodingen ut på å finne sentrale nøkkelord og temaer slik at materialet deles opp og forenkles. Fokuset begynner sakte, men sikkert å settes på enkelte fenomener og faktorer, slik at datamaterialet reduseres og konsentreres (Befring 2007). Ved å gå gjennom intervjuguiden, transkriberingene og notatene fra intervjusituasjonene, merket jeg meg visse sentrale faktorer og temaer jeg grep fatt i;

- Forståelse av traumer
- Eksempler på traumer
- Signaler på traumer
- Kompetanse/kurs
- Ressursteam
- Tilrettelegging
- Foreldresamarbeid
- Informasjon
- Sentrale egenskaper hos læreren
- Utfordringer
- Saksgang i henvisning

Det tredje steget omfatter organisering og kategorisering av datamaterialet. For å kunne foreta en best mulig vurdering av resultatene bør all data være organisert godt (Befring 2007). Det finnes dataprogrammer utviklet spesielt for slik organisering, men på grunnlag av antall intervjuer, vurderte jeg det som like hensiktsmessig å lage mitt eget kategoriseringssystem. Ut i fra de temaene jeg hadde merket meg, satt jeg opp fire forskjellige kategorier. I arbeidet med å finne frem til disse, passet jeg på at de samsvarte med problemstillingen og intervjuguiden, samtidig som jeg selvfølgelig

var åpen for at nye kategorier kunne dukke opp. Kategoriene vil bli presentert i underkapittel 6.1.

Det siste steget handler om å finne frem til både utpregede fellestrekk og spesielle fenomener blant informantenes svar, altså å tolke og trekke konklusjoner (Befring 2007). I denne delen av analysen er intersubjektiv kontroll svært viktig, men en slik kontroll ble ikke foretatt i denne oppgaven, da det ikke var tid til det. I denne fasen brukte jeg kategoriene jeg hadde satt opp til å samkjøre informantenes svar og finne likheter og forskjeller. Jeg gikk gjennom alle spørsmål og svar for hver kategori og merket alt av relevans for den enkelte kategorien med farge for å lette arbeidet. Prosessen var krevende, men svært interessant, da jeg endelig kunne se sentrale trekk og konklusjoner tre frem.

## 5.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

Begrepene reliabilitet og validitet viser til undersøkelsens vitenskapelige verdi, og var opprinnelig knyttet til kvantitative forskningsarbeider. I den kvantitative tradisjonen er det utviklet strukturerte og standardiserte metoder for å kunne måle undersøkelsers validitet og reliabilitet, men disse blir problematiske å bruke i kvalitativ forskning (Befring 2007).

De fleste variabler og fenomener innen det pedagogiske området vil være relativt vanskelige å måle, fordi det er problematisk å skulle definere entydige og observerbare holdepunkter for målingen (Befring 2007). Det kvalitative forskningsintervjuet har følgelig blitt kritisert for ikke å holde mål når det gjelder reliabilitet og validitet. Det påstås for eksempel at resultatene man kommer frem til gjennom intervjuet er et produkt av ledende spørsmål og intervjuerens egne, subjektive tolkninger. Dette ville i seg selv si at resultatene verken er reliable eller valide. Dalen (2004) mener derfor at det bør anvendes en annen terminologi i kvalitative studier. Kvale hevder på sin side at alle spørsmål er ledende, en skal bare være klar over hvor de leder hen. Han knytter videre reliabilitet til noe som har med

forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Begrepet sier noe om i hvilken grad det som måles ved gjentatte målinger vil gi de samme resultatene. Et tradisjonelt krav ved forskning er at data skal kunne reproduseres, det vil si at datamaterialet på et visst nivå skal kunne vurderes likt av flere personer (Kvale 2007).

Kvalitative forskningsintervjuer lar seg ikke seg reprodusere. Kvale (1997) peker på at det enkelte intervjuet er en læringserfaring som ingen annen forsker kan gjenta. Det er umulig å reprodusere det, ettersom det i intervjusituasjonen skjer en stadig utvikling som bidrar til ny innsikt og økt bevissthet om emnene som står sentralt i intervjuet. At etterprøvingen blir et krav det er vanskelig å innfri i den kvalitative forskningen, er en mulig forklaring på at den litteraturen som omhandler validitet og reliabilitet, hovedsakelig fokuserer på validitetsbegrepet.

Validitet går ut på hva en undersøkelse kaster lys over, det vil si om den faktisk gir informasjon om det som ble formulert i problemstillingen (Grenness 1997). Dette er av betydning for om resultatene kan sies å være troverdige, og om de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn akkurat de som deltok i forskningsprosjektet (Dalen 2004).

Grenness (1997) viser til det gjennomgående problemet en står overfor i samfunnsvitenskapelig forskning, nemlig at en aldri kan utsi med 100 % sikkerhet at en har å gjøre med et valid måleinstrument, eller er kommet frem til valide resultater. Med andre ord, forskning gir sjelden grunn til skråsikkerhet. Det beste en kan gjøre er å prøve å komme nærmere og nærmere sannheten, gjennom bedre og bedre målinger av den virkeligheten en ønsker å undersøke (Grenness 1997).

I kvalitative undersøkelser vil forskeren ha ulike perspektiver på situasjonen avhengig av hvilke spørsmål man stiller, og hva en er ute etter å forklare og belyse. En er altså ikke ute etter å få tak i objektive svar, men svar på akkurat de spørsmålene en stiller. Innholdet i begrepet validitet får således en annen betydning i den kvalitative forskningen enn i den kvantitative, og må tilpasses denne type forskning (Kvale 2001).



---

For å sjekke kvaliteten i en kvalitativ intervjuestudie viser Dalen (2004) til Maxwells validitetskategorier deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Den deskriptive validiteten kan betegnes som en redegjørelse for hvordan datamaterialet er innhentet og hvordan det er tilrettelagt for tolkningen og analysen i det påfølgende arbeidet. I en kvalitativ intervjuundersøkelse vil det være informantenes egne ord som utgjør råmaterialet for den senere tolkningen og analysen. Derfor blir det følgelig svært viktig at dette materialet er så rikt og fyldig som mulig (Dalen 2004). Jeg mener å ha ivaretatt dette i min forskning, da spørsmålene i min intervjuguide gjorde at informantene kom med utfyllende svar. Videre har jeg redegjort for prøveintervju, gjennomføringen av undersøkelsen og analysearbeidet, i henholdsvis punkt 5.2.3, 5.3.4, og i underkapittel 5.3.

I tolkningsvaliditeten blir tre faktorer sentrale. For det første blir idealintervjuet i stor grad tolket mens det pågår. I tillegg bør intervjueren forsøke å få bekreftet eller avkreftet tolkningene av informantens svar i løpet av intervjuet. Til sist bør intervjuet være "selv-kommuniserende", altså at det i seg selv er en fortelling som ikke skal behøve å kreve særlige ekstra kommentarer og forklaringer (Dalen 2004). Dette er alle perspektiver jeg har forsøkt å etterfølge. Jeg var i stor grad klar over at jeg tolket i intervjusituasjonen, jeg forsøkte å dobbeltsjekke med informantene om at jeg hadde forstått dem riktig ved å spørre "så det du mener er at...?" og lignende. Jeg var også oppmerksom på min egen rolle i forhold til å ikke skulle snakke og kommentere for mye.

Den teoretiske validiteten går ut på om det teorigrunnlaget forskeren bruker i sin studie, gir en teoretisk forståelse av fenomenene studien omfatter. Den teoretiske forståelsen skal kunne forklare sammenhenger i datamaterialet, og for at disse sammenhengene skal kunne sees på som valide, må de kunne dokumenteres i datamaterialet og forskerens tolkning av dette (Dalen 2004). Dette kravet har jeg ivaretatt, ved at den teorien jeg har valgt og redegjort for i oppgavens første del, fungerer som grunnlag for å kunne forstå resultatene og tolkningen av disse.

Da forskeren i kvalitative intervjustudier som oftest benytter seg av nokså små, hensiktsmessige utvalg knyttet opp mot fokuset i studien, bringes det frem aspekter ved generaliserbarheten av studiens resultater. Spørsmålet om i hvilken grad resultatene fra intervjustudien kan overføres til andre grupper enn de utforskede, behøver en annen type tilnærming enn den en finner i kvantitativ forskning, der utvalget som regel er stort og representativt. Mitt forskningsprosjekt er basert på et utvalg på bare fire informanter, fra to forskjellige skoler. Som nevnt ble dette utvalget i tillegg valgt på bakgrunn av erfaringer i forhold til temaet jeg ville studere. Fra et kvantitativt ståsted, ville derfor ikke resultatene fra denne studien kunne generaliseres (Dalen 2004).

## 5.5 Etske refleksjoner

Ved gjennomføring av og publisering av resultater fra et forskningsprosjekt, er det viktig at det tas etske hensyn. Etter at personopplysningsloven kom i 2001, har alle forskningsprosjekter, som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler, meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Forskeren må sende inn et utfylt skjema, som deretter blir vurdert. Da jeg visste at jeg både kom til å benytte meg av båndopptaker under intervjuene og behandle all data jeg samlet inn på pc, sendte jeg følgelig inn et skjema til NSD, før jeg avtalte med informanter og satte i gang med intervjuene.

Siden 1990 har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, vært i virksomhet, og i 1993 ble de første forskningsetiske retningslinjene herfra vedtatt. Retningslinjene ble utarbeidet for å hjelpe forskersamfunnet med å reflektere over etske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn. Begrepet forskningsetikk viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. NESH (2006) understreker det faktum at etske

refleksjoner og overveielser må gjøres i forhold til alle fasene i forskningsprosessen (NESH, 2006).

### 5.5.1 Krav om informert samtykke

Forskningens aller fremste mål er å søke sannhet og kunnskap som en verdi i seg selv. Men samtidig må en også ivareta flere prinsipper i forhold til sine informanter.

Et første aspekt er kravet om informert samtykke.

*De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet, og av hensikten med forskningen (NESH 2006, pkt. 8).*

*Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder for forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette skal få negative konsekvenser for dem (NESH 2006, pkt. 9).*

Disse to punktene sees i sammenheng. Mine informanter hadde krav på kjennskap til prosjektet mitt og formålet med undersøkelsen, før de ga sitt samtykke til å delta i intervjustudien min. Dette kravet innfridde jeg da jeg ga mine informanter et skriftlig informasjonsbrev, der jeg fortalte om både prosjektet mitt og dets formål, og ikke minst informerte om deres rettigheter. Særlig var prinsippet om konfidensialitet, og om å kunne avbryte sin deltakelse uten konsekvenser, viktige for meg å poengtere. Slik lot jeg informantene vurdere fordeler og ulemper ved å delta. Som vedlegg til dette informasjonsskrivet fulgte en samtykkeerklæring, som informantene mine underskrev.

### 5.5.2 Krav om konfidensialitet

Et annet viktig forskningsetisk prinsipp finner vi i kravet om konfidensialitet.

*De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres (NESH 2006, pkt. 14).*

I kvalitative intervjuundersøkelser må forskeren fokusere på prinsippet om konfidensialitet allerede tidlig i prosessen. Intervjueren og informanten møtes ansikt til ansikt og det er derfor spesielt viktig for informanten å føle at han eller hun kan snakke fritt, og garanteres at opplysningene som gis kommer til å bli behandlet fortrolig av forskeren (Dalen 2004). Det ble viktig for meg som forsker, allerede før intervjuene ble satt i gang, å forsikre informantene om fortrolighet og anonymisering av opplysninger, navn og lignende. Ved å presisere dette både før og etter intervjuene, behandle datamaterialet fortrolig og anonymisere informantene i resultatene av undersøkelsen, mener jeg å ha ivarettatt kravet om konfidensialitet.

## 6. Presentasjon av funn

I dette underkapitlet vil jeg presentere resultatene som kom frem gjennom intervjuundersøkelsen, og trekke frem sitater fra informantene som eksempler. Selv om drøftingen av resultatene kommer senere, vil funnene allerede her være preget av min tolkning. Naturlig nok, ettersom en som forsker, i følge Kvale (2007), fortolker gjennom hele undersøkelsen. Presentasjon av funn blir således intet unntak.

Når det gjelder kategoriene jeg satte opp i organiseringsfasen, valgte jeg å dele disse opp etter problemstillingen, i to hovedkategorier, med to underkategorier under hver. Til påminnelse er problemstillingen for oppgaven

*Hvordan oppdage barn med traumer, og hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?*

Underkategoriene tar utgangspunkt i spørsmål fra intervjuguiden, og er satt inn under hovedkategoriene etter relevans for disse. Resultatene fra de enkelte spørsmålene følger derfor ikke intervjuguidens kronologisk rekkefølge slavisk.

Med utgangspunkt i dette, ble kategoriseringen min slik:

### Hvordan oppdage barn med traumer?

#### 6.1.1 Lærerne om fenomenet traumer

#### 6.1.2 Kompetanse på området barn og traumer

I underkategori 6.1.1 fokuseres det hovedsaklig på spørsmål 2 og 5 fra intervjuguiden, og i underkategori 6.1.2, på spørsmål 3, 4 og 15.

### Hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?

#### 6.2.1 Ulike sider ved tilretteleggingen på skolen

#### 6.2.2 Videre henvisning

I underkategori 6.2.1 vil funnene hovedsaklig basere seg på spørsmål 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, og i underkategori 6.2.2 på spørsmål 14. Hovedvekten vil følgelig ligge i underkategori 6.2.1.

## 6.1 Hvordan oppdage barn med traumer

### 6.1.1 Lærerne om fenomenet traumer

På spørsmål om de hadde gjort seg opp noen tanker om hva traumer er, svarte samtlige av lærerne at de hadde dette. Informantene på de to skolene svarte imidlertid noe ulikt på hva de la i begrepet. På skole 1 fokuserte de mest på hvilke typer hendelser som kunne gå under kategorien traumer, og nevnte blant annet elever som går ut i sjokk når foreldrene skilles, vold i hjemmet, adopterte med vond fortid, seksuelle overgrep og krigsopplevelser. Sosiolæreren og kontaktlæreren på skole 2 kom på sin side med en slags definisjon av begrepet. Kontaktlæreren beskrev traumer som;

*Vonde opplevelser som elever har hatt, som ikke har fått anledning til å bli løst på en god måte,*

mens sosiolæreren pekte på den brede muligheten for at traumer kunne oppstå, og nevnte grenseoverskridelser og smerte som sentrale aspekter ved fenomenet.

På spørsmål om hva slags tilfeller av traumer den enkelte informanten visste om på egen skole, oppga informantene på skole 1 skilsmisse, vold i hjemmet, adopsjon, seksuelle overgrep og overfall, som eksempler. Begge to snakket spesielt mye om skilsmisse, som de mente var den mest alminnelige og forekomne hendelsen, som kunne forårsake traumer hos barn, og som det ble fokusert for lite på i forbindelse med traumer. Kontaktlæreren sa det slik;

*Plutselig så begynner man å tenke, det er jo en del. Det er jo ikke alltid man tenker på.. det er vel mer det med skilsmisse som er det vanligste, og det er klart at det er nok mer alvorlig enn det man kan tenke seg, selv om vi vet det veldig godt. Så da kan en jo følge det opp. Men det er jo blitt så alminnelig.*

Ved skole 2 hadde kontaktlæreren bare en spesiell elev i tankene, et barn som hadde opplevd å miste sin far i hjemlandet, da han var liten. Gjennom intervjuet fikk jeg inntrykk av at denne læreren hadde et noe annet syn på traumer enn de andre tre

informantene, da hun for eksempel ikke oppga noen andre eksempler på hva slags traumer som hadde forekommet blant elevene på skolen.

Sosiallæreren på skolen listet derimot opp krigstraumer, barn av psykisk syke foreldre, en mor som var knivstukket av far, seksuelle overgrep, grenseløshet i forhold til oppdragelse, alenemødre med store ungeflokker uten mulighet til å følge opp og dødsfall i familien.

### 6.1.2 Kompetanse på området barn og traumer

På spørsmål om hva slags tegn og signaler informantene ville ha reagert på hos en elev, svarte samtlige med spesielt to hovedtyper av atferd; utagering og innagering. De utagerende ble beskrevet som barn med vansker i forhold til sosiale ferdigheter, aggressivitet, og forstyrre. På de innagerende ble ord som stille, innesluttende, tilbaketrukne, manglende evne og vilje til å sette ord på ting og vanskelige å komme i kontakt med, brukt. Sosiallærer 2 forklarte dette slik;

*Det er liksom to, syns jeg, varianter av motpoler, den ene er den veldig utagerende, de som har trøbbel med sosiale ferdigheter, mer på det utagerende planet. Som slår folk i hodet, og forstyrrer og driter ut folk, altså den biten. Og så har du de helt stille, litt sånn tilbaketrukne, som du ikke kommer i kontakt med. Det er ytterpunktene.*

I selve undervisningen pekte kontaktlærer 1 og sosiallærer 2 på konsentrasjonsvansker og endring i læringsevner som viktige signaler, altså dersom en elev tidligere hadde arbeidet godt, og med god konsentrasjon, og så viste en endring i dette. Kontaktlæreren beskrev dette som uforklarlige konsentrasjonsvansker;

*Hvor det ikke er evnene det er noe med, men at det er konsentrasjonsvansker, uforklarlige konsentrasjonsvansker. Da begynner jeg å lure på hva det er.*

Sosiallæreren mente også at oppmerksomhetsvansker var et viktig tegn å være bevisst på. Dersom et barn skulle glemme, rote og surre mye, hadde hun reagert. I tillegg til tegn som lærere vil kunne se på skolen, pekte hun også på betydningen av

konferansetimer, der foreldre kan komme med verdifulle opplysninger. Kanskje får en vite at barnet sover dårlig, klager mye over vondt i mage og hode, og stadig kommer i konflikter. Hun ga uttrykk for at slik informasjon var svært viktig, da den kunne styrke lærernes eventuelle antakelser.

På spørsmål om hvilke kunnskaper en lærer bør være i besittelse av for å kunne oppdage traumer hos elever, poengterte sosiallærer 1 og kontaktlærer 2 for det første hvor viktig det var at traumer ble en del av lærerutdanningen. Sosiallærer 2 la på sin side vekt på tilgjengeligheten av informasjon, blant annet gjennom media, og stilte seg uforstående til at noen i det hele tatt kunne unngå å vite noe om temaet, selv om grundigheten selvfølgelig ville være individuell. Kontaktlærer 1 var den informanten som oppga mest konkrete kunnskaper hun mente en lærer burde være i besittelse av;

*Jeg tror vel egentlig at selv om man ikke har videreutdanning så har man, eller så sitter vel de fleste lærerne med ganske store menneskekunnskaper, eller, det bør man ha for å jobbe i skolen. Vite noe om barns utvikling, og det er klart at man som nyutdannet ikke vet alt. Man må ha forståelse for barn og ikke ta alt for gitt av det de, altså, stoppe opp littegrann og tenke hva er det? Hvorfor er det barnet som det er?*

Når det gjaldt hvilket inntrykk informantene hadde av læreres generelle kunnskap om barn og traumer, var synet delt i to. Sosiallærer 1 og kontaktlærer 2 syntes kompetansen blant lærere var dårlig. Sosiallæreren poengterte imidlertid forskjellen på de som hadde jobbet lenge og de nyutdannede. De som hadde vært i yrket noen år, mente hun hadde fått opparbeidet seg en del erfaring og ville ha mer kompetanse, enn de som kom nyutdannede, uten noen ekstra kurs på området. De sistnevnte så ofte ikke ting sånn som de burde, i følge informanten, og forstod kanskje ikke at en atferd kunne ha andre bakenforliggende årsaker, enn at eleven ikke gadd å følge med i timen. Selv merket hun forskjell fra før hun tok videreutdanning, og etter. Hun skjønnte da at flere barn hadde gitt henne en del tegn tidligere, uten at hun hadde reagert på dette. Motsatt syntes sosiallærer 2 og kontaktlærer 1 derimot at lærere i skolen hadde god kompetanse om barn og traumer. Sosiallæreren mente riktignok at lærere kanskje blir oppmerksomme på noe på et mer generelt grunnlag, før de



begynner å tenke i retning av at det kan være traumer de står overfor. Samme lærer sa følgende, i sammenheng med kompetanseutvikling hos lærere;

*Fordi vi ser så økte problemer så tror jeg det hadde vært kjempebra om dette her var nesten, kanskje litt sånn obligatorisk. Egentlig kjente jeg at jeg ble litt kreativ nå, at, la oss si på begynnelsen av skoleåret, at man har en sånn, en kort seanse, hvor man kunne sett etter for eksempel kriterier, altså for å være obs på. Ikke bare traumatiserte, men når unger er litt ille ute. Den der "hva-ser-vi-etter-lista", og så får man sortere hvis man begynner å jobbe med det. Altså, jeg tror ikke man kan få sagt det, og minnet om det mange nok ganger.*

Kontaktlæreren fortalte på sin side at av de hun hadde jobbet med, var det bare en lærer som hun følte hadde manglende kunnskaper i forhold til barn og traumer. Hun syntes det var veldig sjelden lærere ikke var flinke på området. Bortsett fra denne ene, hadde hun inntrykk av at alle andre satt med god kompetanse.

Når det gjaldt informantenes opplevelse av kursing og kompetanseutvikling på området, svarte tre av fire at kurstilbudet virket bra. På skole 1 fikk de så mye kurstilbud at de var nødt til å sile ut, både i forhold til kurs og hvem de skulle sende. Ettersom det var kostbart å sende lærere på kurs, var betingelsen for at en lærer kunne dra, at han eller hun informerte sine kolleger om kurset etterpå. Som regel sendes ikke mange på kurs samtidig, men kontaktlæreren nevnte ett spesielt tilfelle;

*Dette med barn og dødsfall, det hadde vi kurs om for hele personalet for en del år tilbake, med Steinar Ekvik. Og det er viktig, det er sånn som man bør ha ofte egentlig, fordi at i det øyeblikket det skjer så er det for sent med kurs, det er som med førstehjelp.*

Kontaktlæreren mente at de som jobbet nært med barn med spesielle behov, fikk tilbud om kursing. Hun syntes det var bra at de som trengte det mest fikk kurstilbud, slik at ikke alle ble kurset i noe de ikke trengte. Hun forklarte hvor viktig hun syntes det var at spesielt sosiallæreren gikk på kurs, slik at denne kunne veilede og gi videre litteratur til de andre etterpå. Det eneste hun savnet, var mer kurs i forhold til barn og skilsmisse. Men hun påpekte at det også var litt opp til lærerne selv å se etter og søke på kurs. Skolen ville ikke ha sagt nei, dersom man kom over et kurs man ville gå på, for eksempel om barn og skilsmisse. I tillegg til kurstilbud utenfor skolen, pekte

kontaktlæreren på ressursteamet, som en arena som ga lærerne muligheten til å få råd og hjelp fra kolleger.

På skole 2 mente også sosiallæreren at det hun hadde sett av tilbud på kurs var bra, men hun dro ikke ofte på kurs lenger. Hun hadde vært på så mye dårlige kurs i sitt liv og ville helst ha en garanti før hun dro, i tillegg hadde hun svært mye annet å gjøre. Hun mente imidlertid at barn og traumer var et tema det var viktig å holde varmt, og at det hadde vært fint om de som jobber direkte med dette, kunne etterlate noen flere drypp. Hun presiserte at det ikke nødvendigvis trengte å være store dagskurs, men små påminnelser her og der. Kontaktlæreren på skolen kunne fortelle at hun aldri hadde vært på kurs eller fått noen form for opplæring i barn med traumer, men at dette var noe hun savnet. Som allmennlærer vil en komme borti den type problematikk, og derfor så hun på det som en nyttig bit å ha.

## 6.2 Hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?

### 6.2.1 Ulike sider ved tilretteleggingen på skolen

I forhold til hva som først gjøres etter at en har oppdaget traumer hos en elev, hadde begge skolene klare retningslinjer. På skole 1 blir det, ved bekymring ved en elev, først foretatt en samtale med eleven det gjelder, før det blir levert inn bekymringsmelding til sosiallæreren. Denne bekymringsmeldingen blir tatt opp på de jevnlige møtene ressursteamet har, og ettersom hvor alvorlig tilfellet virker, kommer sosiallæreren og observerer barnet i klasserommet og om nødvendig i lek. Dersom det er så alvorlig at BUP eller PPT må kontaktes, blir alltid foreldrene kontaktet først. Helsetjenesten, PPT og BUP hadde de fleste foreldrene ingen problemer med. Meldinger til barnevernet derimot, syntes en del kunne være skremmende. Sosiallæreren fokuserte i slike tilfeller på å få foreldrene til å forstå at dette var en mulighet til hjelp, og til forebygging for senere. I de tilfellene skolen har fått signaler om at barna blir slått hjemme, blir foreldrene kalt inn til samtale, og får videre hjelp

til å kontakte barnevernet, eller Kirkens Bymisjon, for å få veiledning i å håndtere vanskelige situasjoner med barn, uten bruk av vold.

Også på skole 2 forklarte kontaktlæreren at det bringes en bekymringsmelding til skolens ressursteam, der det jevnlig avholdes møter og tas avgjørelser om hva som skal gjøres videre. Forskjellen fra skole 1, er at foreldrene blir kontaktet allerede før bekymringsmeldingen blir sendt. Det er den læreren som har meldt sin bekymring sin oppgave å beskrive saken i en rapport, altså hva hun opplever og observerer. Dette tas så opp i ressursteamet, og her blir det bestemt om saken skal henvises videre, til for eksempel BUP. Som medlem av skolens ressursteam, kunne sosiallæreren gi mer konkret informasjon om hvordan de tenker rundt barnet helt fra starten. Hun la for det første vekt på at dette er noe man er sammen om, og at ingen skal behøve å stå alene i en slik situasjon, med håndteringen av en traumatisert elev. Videre ga hun uttrykk for at det på skolen blir viktig å fokusere på her og nå;

*Folk skal ikke stå alene med dette. Det vil være viktig å spørre oss, hva gjør vi nå, for å trygge dette barnet, hva kan vi bidra med? For det er jo mange, mange plan, det er familien, sykehuset, altså hva det nå er som er situasjonen. Men vi her, vi er nødt til å tenke, hva kan vi dempe uroen og angsten og trygge eleven på nå?*

Når det gjaldt selve tilretteleggingen av den traumatiserte elevens skolehverdag, bemerket samtlige lærere betydningen av åpenhet og dialog. På skole 1 hadde elevene gode muligheter for samtaler dersom de trengte det. Sosiallæreren hadde faste avtaler med flere barn, som i perioder kom til henne ukentlig for å snakke. De fikk også tilbud om å snakke med rådgiveren eller helsetjenesten, dersom de måtte ønske det. De to informantene på denne skolen ga videre hvert sitt eksempel på praktisk tilrettelegging av skolehverdagen for traumatiserte elever. Sosiallæreren fortalte om en suicidal gutt, som hadde vært til seks måneders behandling på en institusjon. Da han kom tilbake til skolen, hadde han både psykolog og pedagog med seg fra institusjonen. Han fulgte timene med resten av klassen, men disse var altså tilstede sammen med ham. Tilbakeføringen til skolen skjedde henholdsvis ved å først la ham komme en dag, neste uke to dager og så videre, helt til han var på skolen hele uken i strekk. Pedagogen og psykologen hadde jevnlig møter med skolen, der de ansatte

ble veiledet og forklart hva de kunne forvente av gutten. Kontaktlæreren fortalte på sin side om en seksuelt misbrukt jente og en adoptert gutt, som begge begynte i første klasse med IOP. De hadde assistenter, og pedagogtimer på egne grupperom, da de hadde behov for å være i små grupper. I tillegg til tilretteleggingen på skolen, gikk de begge i terapi hos barnepsykiatrien ved siden av.

På skole 2 hadde de også opplevd elever som var blitt tatt helt ut av skolen, for å gå i behandling hos en annen instans for en periode. I ett tilfelle samarbeidet behandlingsinstitusjonen mye med elevens kontaktlærer, og avholdt informasjonsmøter.

Kontaktlæreren på skolen pekte på betydningen av å bygge opp et tillitsforhold til eleven det gjaldt. Å melde fra til ressursteamet utløste ingen egne timer i seg selv, og det var elevens kontaktlærer som fikk ansvaret for å tilrettelegge undervisningen. Hun fortalte at det å ha samtaler med eleven, i den grad tiden tillater det, var noe hun synes ble viktig å prioritere. Sosiolæreren på denne skolen eksemplifiserer en tilrettelagt undervisning slik;

*Det må ikke virke for overveldende. Hvis du får fire ark stiftet sammen, ikke sant, og oppgaver du skal begynne på daglig og sånn, så er det veldig dumt. Hvis du kan forenkle, forenkle er et veldig godt ord. En bit av gangen, for da har du også muligheten til å gi respons: Bra! Bra jobba! Jeg tror sannelig vi greier en bit til i dag! Så går du de skrittene sammen med ungen. Tror jeg er veldig lurt.*

Videre syntes hun det var viktig at læreren passet på at barnet ikke ble isolert, men at en skapte naturlige samarbeidssituasjoner, slik at det fikk kontakt med jevnaldrende rundt seg. Også det å slippe å tenke og velge så mye selv, men heller bli litt valgt for og støttet rundt, mente hun var viktig for barnet. I forhold til tilrettelegging i form av undervisning utenfor klasserommet, mente informanten at de som hadde vært utsatt for langvarig traumatisering kunne være vanskelige å hjelpe, fordi de hadde båret på denne tunge ryggsekken så lenge at det kunne være for sent for skolen å skulle klare å hjelpe. Da var det et lettere å komme til, lage opplegg for og vite hva en skulle gjøre i mer akutte situasjoner. I forhold til utvikling av tiltak og tilrettelegging for disse

elevene, presiserte sosiallæreren at de ikke alltid finner opp kruttet selv, men at de støtter seg på tidligere erfaringer som er gjort, og tilpasser disse skolens miljø og tradisjoner.

I forhold til type tilrettelegging som har vært prøvd ut på de to skolene, ga informantene til dels nokså individuelle svar. På skole 1 kunne informantene for eksempel fortelle om elever som fikk en slags tilbakeføring til skolen, ved at de først kom og var i en time, etter en stund to timer, til de orket å være på skolen hele dagen. Enkelte hadde videre fått sluppet lekser, da dette var svært belastende for dem. Noen lærere hadde også vært hjemme hos elever og jobbet med dem, slik at de ikke skulle henge for langt etter faglig. De nevnte også hjelp til å skape og opprettholde sosiale relasjoner, og samarbeid med foreldrene i den forbindelse. Det som likevel hadde fungert best på skole 1 var fokuseringen på samtaler og åpenhet. De mente at det at elevene kunne få snakke med noen, at de visste det var noen der de kunne snakke med, var veldig verdifullt. Kontaktlæreren nevnte elever i egen klasse, som hadde behov for å snakke på grunn av foreldrenes skilsmisse, og som ukentlig ble hentet ut av sosiallæreren for samtaler. Sosiallæreren på sin side fortalte hvordan elevene under disse samtalene kunne få si hva de ville, og hvordan de ble oppfordret til å få ut aggresjonen de eventuelt måtte sitte inne med. Hun brukte ordet klagemur om seg selv, og syntes det var helt greit å fungere som dette, overfor de elevene som trengte det. Kontaktlæreren på skolen mente at i de tilfellene skolen følte at tilretteleggingen overfor elever med traumer fungerte spesielt bra, hadde dette noe med forutsigbarhet å gjøre;

*Det tror jeg er viktig for alle, men også spesielt for de som har hatt det vanskelig, at de har det forutsigbart, at vet hvem de kan snakke med, at det er forutsigbart for dem, dette her med at det er fast. Rammene er tydelige, tydelige voksne og forutsigbarhet er viktig.*

Informanten pekte på denne forutsigbarheten som et viktig aspekt, i forhold til at traumatiserte barn verken trenger eller takler endringer og forandringer spesielt godt.

På skole 2 var sosiallæreren nøye med å presisere at det ikke går an å svare med ett opplegg for alle. Det enkelte barnet vil ha behov for ulike ting, om det enten er

mindre lekser, en daglig prat eller å gjøre noe hyggelig sammen med venner.

Prinsippet de jobbet ut fra i forhold til elevene her, og som sosiallæreren mente var veldig viktig, var det å tilpasse seg barnets jobbkapasitet hele veien. Uansett om de traumatiserte barna var faglig svake eller sterke før hendelsen oppstod, ville et traume endre og legge en demper på læringsevnen. I tillegg understreket hun betydningen av samarbeidet med hjemmet. Hun opplevde at det var svært viktig å etablere en god, trygg kontakt mellom skole og hjem, at kommunikasjonen her var alfa og omega.

Når det gjaldt eventuelle planer om andre typer tiltak og tilrettelegging i fremtiden, svarte informantene at det enten ikke eksisterte noen fremtidige planer, eller at de ikke visste noe om dette. På skole 1 ble mangel på ressurser pekt på som en av grunnene til fraværet av planlagte tiltak. Kontaktlærer 1 og sosiallærer 2 kom likevel med tanker om fremtidige prosjekter. Kontaktlæreren understreket sjansen for å få flyktningebarn på skolen, og at man i så tilfelle måtte jobbe spesielt med dette, på grunn av typen og graden av traumer disse ville ha brakt med seg. Hun trodde ikke at dette var noe skolen hadde tenkt så mye på. Sosiallæreren på skole 2 la på sin side vekt på trening av sosiale ferdigheter som et eventuelt tiltak i fremtiden. I tillegg til at de barna som har vært utsatt for noe traumatisk, og som følgelig kan oppleve vansker med sosiale ferdigheter, ville dette være noe som kunne gagne mange flere elever. Hun så på arbeid med sosiale ferdigheter som svært viktig og en avgjørende ferdighet for vår tid.

På spørsmål om hvilke egenskaper det er viktig at lærere sitter på, i arbeid med traumatiserte elever, uttalte de fire informantene seg på forskjellige måter. Sosiallærer 1 understreket betydningen av empati, samtidig som hun presiserte at en ikke må la seg styre helt av den, da barnet lett kan ta over styringen. Det er dermed ikke sagt at informanten ikke hevdet at empati var viktig og avgjørende i dette arbeidet. Videre la hun vekt på at en var nødt til å kalle en spade for en spade og være realistisk i forhold til barnet. Dette innebar at hun var påpasselig med å gi eleven en forståelse av virkeligheten, for eksempel i forhold til skilte foreldre. Hun hadde mye samtaler med skilsmissebarn, hvis høyeste ønske var at foreldrene skulle finne sammen igjen;

*Så når vi da starter å snakke sammen, så sier jeg ganske klart i fra at "vet du hva, jeg vet det er det du ønsker, men det kommer aldri til å skje, det må du bare være klar over, sånn at dette er noe du må leve med, og så skal jeg prøve å hjelpe deg og finne ting du kan tenke på og gjøre, og du kan komme hit og snakke om det". Du er nødt til å være realistisk, det er ikke bare å si "stakkars deg, det går nok bra" og "kanskje det kan komme til å skje", for det skjer ikke.*

Kontaktlærer 1 nevnte på sin side grenseløs tålmodighet, tydelighet, klarhet i grensesetting, å innrømme egne feil og en god porsjon humoristisk sans, som viktige egenskaper.

På skole 2 la kontaktlæreren vekt på evnen til å kunne opprettholde en god kontakt med et barn, og få barnet til å føle seg trygg. Denne tryggheten mente hun var selve forutsetningen for tillitsforholdet mellom læreren og eleven. I undervisningen uttrykte hun betydningen av positive tilbakemeldinger, der dette var mulig. Å få positiv tilbakemelding satte hun i sammenheng med selvtillit og selvfølelse, og oppbygging av dette.

Sosiallærer 2 poengterte at vanskelige liv ofte kan gjøre voksne mennesker utrygge, slik at man ikke tør nærme seg, og at det å være trygg på seg selv dermed blir en viktig egenskap å ha. Hun listet også opp andre medmenneskelige egenskaper;

*Så det tror jeg er første steg, at man tør å være i den vonde situasjonen, høre historien og det ungen har å fortelle, å være der for dem litt, og samtidig avgrense så det ikke flyter ut. Strukturere, struktur trenger de masse av. Varme, kontakt og forståelse. Evne til å lytte og ta imot, og på den andre siden, hjelp til å rydde tilværelsen slik den er nå, for nå er den kaotisk helt sikkert, ikke sant.*

Når det gjaldt informasjon til den traumatiserte elevens klasse, syntes samtlige av informantene at dette var avhengig av det enkelte tilfellet. Kontaktlærer 1 uttrykte seg slik;

*Vi må informere der de har forutsetninger for å forstå, og det er jo ikke alltid de behøver å få vite alt heller.*

Ved forhold som for eksempel seksuelt misbruk, ble det på skole 1 ikke gitt noe informasjon om hendelsen. Sosiallærer 2 kalte dette for *den mest spesielle skuffen*, og

poengterte det skamfulle, hemmelige og usikre ved temaet. I følge henne, krevde håndtering av dette veldig riktig terapeutisk tilnærming, og var det vanskeligste temaet for skolen å forholde seg til. Ved skole 1 går de, i tilfeller som seksuelt misbruk og vold, heller ikke ut med årsak, men gir en mer generell informasjon til klassen om at eleven det gjelder har det litt vanskelig hjemme. De ber elevene opptre støttende og vise forståelse, og forklarer at selv om denne eleven kan være litt lei seg i perioder så har det ingenting med dem å gjøre.

Skilsmisser oppga tre av informantene at det ble gitt informasjon og snakket om i klassen. Graden av informasjon og åpenhet ville riktignok variere i forhold til hva barnet og familien ønsket. Noen barn var svært åpne og ville snakke mye om foreldrenes skilsmisse, mens andre ikke viste det samme behovet. Kontaktlærer 1 opplevde at det var viktig for resten av klassen å få snakket rundt temaet skilsmisse, da dette er såpass vanlig i dag og at mange derfor blir engstelige for at dette skal skje med egne foreldre.

Ved tilfeller av dødsfall understreket de samme tre informantene at dette var noe de brukte mye tid på å snakke om med elevene på skolen. Skole 1 har kapell i tilknytning til skolen, med egen skoleprest som er tilstede tre dager i uken, og dette bruker de aktivt i forbindelse med dødsfall. Her samles elevene for å snakke og få uttrykt sin sorg. Som kontaktlæreren pekte på i forbindelse med skilsmisse, fortalte sosiallæreren at mange barn blir redde for å miste sine egne, og at det derfor er ekstra viktig å få snakket om dette. På skole 2 la sosiallæreren vekt på åpenhet i kommunikasjonen. Hun så ikke noe poeng i for eksempel å skulle holde skjult at en elevs foreldre døde i en bilulykke. Det ville alltid være en lekkasje til de andre elevene, enten i form av media, naboer eller lignende, og da var det like greit å bare være åpen om hendelsen først som sist. Men hun understrekte at dette uansett krevde en viss forberedelse fra læreren, og at det selvfølgelig måtte være i overensstemmelse med de pårørende. Sosiallæreren kunne også fortelle om hvordan de ga elevene mulighet for å uttrykke seg om det som hadde hendt, på en annen måte enn bare samtaler, nemlig gjennom bildeterapi. Slik fikk de malt og tegnet, og snakket om



bildene og hendelsen på en kreativ måte. Hun sa også at etter klassen har fått spurt, snakket og tegnet, ble det viktig med avgrensing. Det var alltid en åpning for å spørre, men hun mente at elevene også trengte pauser fra hendelsen, slik at de fikk normaliserte perioder.

På spørsmål om hva informantene opplevde som det mest vanskelige og utfordrende ved å jobbe med traumatiserte elever, var svarene nokså individuelle. Sosiallærer 1 syntes det var fryktelig vanskelig å ikke kunne love et barn at ting kom til å bli noe bedre, å ikke kunne gi det noen garanti. Kontaktlærer 1 mente opplevelsen av å ikke strekke til i forhold til å kunne gi barnet den tryggheten og forutsigbarheten det hadde behov for, var det vanskeligste. Hun syntes også det var tungt å ikke vite hva barnet strevde med, å ikke helt forstå hva det har vært gjennom. I tillegg syntes hun det var slitsomt når hun møtte de samme konfliktene om og om igjen, og se at hun ikke greide å løse de. Videre ga hun også uttrykk for frustrasjon i forhold til at ting ofte tok lang tid;

*Det kan ta tid, men jeg føler likevel at vi får hjelp fra skolen. Jeg føler at det er ivaretatt, får hjelp. Jeg vet at noen kanskje har vært litt mer kritiske og syntes det tar for lang tid og at de ikke får nok hjelp, men personlig har jeg følt at den hjelpen vi får fra sos.ped.avdelingen har vært bra. Men fra bekymring er meldt og vi, skolen, har kommet inn, sosiallærer har fått tid til å observere, så tar det tid. Og skal vi kontakte BUP eller PPT, så kan det ta veldig lang tid.*

På skole 2 syntes kontaktlæreren at for lite kunnskap på området førte til at hun ble usikker;

*Hva gjør jeg nå for å hjelpe ham? Hva hjelper egentlig? Hva hjelper ham videre?*

Videre syntes hun det var vanskelig med balansen mellom å sette grenser for aggressive og grenseutprøvende elever, når man samtidig visste at han eller hun slet og trengte omsorg. Hun ga også uttrykk for frustrasjon i tilfeller der skolen ikke fikk hjulpet elever som tydelig hadde behov for det, fordi de ikke fikk samtykke fra foreldrene. I tillegg føyer hun til knapp tid som et stort problem, i forbindelse med å klare å få gjort de riktig gode tingene for hver enkelt elev. Fraværelse av samtykke fra

foreldre pekte også sosiallæreren på skolen på, som en stor utfordring. Å se barnet snuble gang på gang, men ikke få gjort noe med det, fordi foreldrene holder igjen og ikke samtykker til for eksempel terapi, opplevde hun som forferdelig.

### 6.2.2 Videre henvisning

Ved å stille spørsmål om vurdering av videre henvisning, var dette hovedsakelig fordi jeg ville undersøke om informantene hadde kjennskap til de signaler, som kan tyde på behov for ytterligere hjelp. Fokuset informantene hadde på videre henvisning, rettet seg imidlertid i stor grad mot saksgangen i henvisningen. Dette kan nok i stor grad skyldes at min formulering av spørsmålet ikke var klar nok, men kunne tolkes på flere måter.

Informantene var samstemte om veien å gå. Begge skolene hadde for det første informering av foreldre som policy i henvisningssaker, de likte ikke å gjøre noe uten å ha foreldrene med på laget. Dette kunne de i bunn og grunn ikke heller, bortsett fra saker der de var nødt til melde fra til barnevernet. Sosiallærer 2 sa det slik;

*Hele tiden så må foreldrene ville, vi får ikke gjort noen ting, altså, vi har ikke noen sånn manipuleringsmulighet, altså, vi må forholde oss til kalde fakta, ikke sant, og hvordan vi observerer eleven, hvordan eleven har det. Og så må vi bringe fram muligheter, gode ideer og hva vi tenker, og så må foreldrene ta den tiden de trenger. Det er de som har hovedansvaret, og vi får ikke gjort noe hvis vi ikke får ja fra dem.*

På skole 1 setter ressursteamet seg som regel ned med foreldrene og fyller ut henvisningsskjemaer, i tillegg til en rapport, som foreldrene godkjenner. Når henvisningsskjemaet sendes til den aktuelle instansen, ber de også gjerne om å få veiledning til lærerne på skolen, ikke bare til eleven og foreldrene. Dette så skolen på som viktig, da de har barna en større del av deres våkne hverdag, enn foreldrene.

Kontaktlærer 1 innrømmet imidlertid at skolen kunne ha en tendens til å vente for lenge med å uttrykke sin bekymring og henvise videre;

---

*Men her er det jo klart at vi ser jo selvfølgelig de utagerende barna mye raskere. Men de som er stille og tar tingene mer innover seg, det er vi nok, der bruker vi nok litt for lang tid tror jeg. Så det er bedre å ha problemer og være utagerende. Utagerende gutter får nok mer hjelp enn de stille jentene.*

Også på skole 2 setter ressursteamet seg ned og drøfter den enkelte saken. Kommer en frem til at det trengs ekstern hjelp, foreslås dette for foreldrene. Uansett om det skal meldes til PPT, BUP eller barnevernet, blir foreldrene informert. Selv når skolen sender bekymringsmelding til barnevernet, uavhengig av foreldrenes samtykke, får foreldrene en kopi av denne meldingen. Sosillæreren understreket betydningen av størst mulig åpenhet mellom skole og hjem. Hun fortalte i tillegg at en del foreldre velger å henvise barnet sitt selv til BUP, gjennom fastlegen eller skolelegen, etter å ha lagt merke til signaler som sammenhengende mareritt, eller andre søvnproblemer, spiseproblemer og lignende.

## **7. Drøfting av hovedfunn**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de funnene jeg ser på som de mest signifikante i forhold til problemstillingen. Drøftingen vil derfor, i likhet med funnene, bli delt opp i de to hovedkategoriene, som presenterer henholdsvis første og andre del av problemstillingen, og de påfølgende fire underkategoriene. Jeg vil sette de sentrale resultatene opp mot relevant teori, med andre ord, den teorien som ble presentert i oppgavens første del. Her vil det foregå drøfting i større grad enn i forrige kapittel, som nærmest var en ren presentasjon av informantenes svar, med eksempler i form av utvalgte utsagn.

### **7.1 Hvordan oppdage barn med traumer**

#### **7.1.1 Lærerne om fenomenet traumer**

Betydningen av hvordan en forstår og hva en vet om traumer, for å kunne oppdage dette hos elever, ble understreket blant annet i kapittel 3. Alle informantene kunne fortelle at de hadde tenkt over hva begrepet innebar, og viste hovedsaklig til hva slags typer hendelser som de mente gikk under fenomenet traumer. Gjennom å komme med eksempler som barn som går ut i sjokk når foreldrene skilles, barn som opplever vold og misbruk, adopterte med vanskelig fortid, barn som er utsatt for overfall, dødsfall i familien, barn med psykisk syke foreldre, knivstikking blant foreldre og krigsopplevelser, ga de uttrykk for det vi har sett Leonore Terr beskrive som type 1 og type 2 traumer, altså enkelthendelser og serier av traumatiske hendelser. Ved å nevne for eksempel dødsfall i familien, viste de også forståelse for at barn kan bli traumatiserte, uten selv å være direkte involvert i en hendelse, noe som også stemmer med Terrs perspektiv på traumer (Dyregrov 2004).

Det kom frem at sosiallærer og kontaktlærer på skole 2 hadde noe ulik kjennskap til tilfeller av traumer på deres skole. Mens kontaktlæreren bare hadde kjennskap til ett

tilfelle av traumer på skolen, listet sosiallæreren opp flere eksempler. At to ansatte på samme skole svarte så forskjellig, kan tenkes å både ha noe med deres ulike utdanning å gjøre, og ha deres ulike roller på skolen. Som sosiallærer får en, på grunn av sin stilling, kjennskap til flere tilfeller blant skolens elever, og jobber tettere med barn og foreldre som har det vanskelig, mens en som kontaktlærer derimot, har mest å gjøre med sin egen klasse. I tillegg fikk jeg inntrykk av at kontaktlæreren, uavhengig av skolens tilfeller av traumer, muligens forbandt begrepet traumer med mer ekstreme hendelser enn de andre, og derfor ikke så på hendelser som skilsmisser og dødsfall i familie og slekt som traumer, selv om hun kanskje hadde kjennskap til slikt blant elevene på skolen.

Informantene som la mer vekt på selve innholdet i begrepet traumer, pekte blant annet på vonde opplevelser og smerte, som sentrale aspekter. Jeg vil i denne sammenheng igjen vise til Raundalen og Schultzs definisjon av traumer blant barn og ungdom:

*med psykisk traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart (Raundalen og Schultz 2006, s. 15).*

Informantenes poengtering av vonde opplevelser og smerte, som noe sentralt ved et traume, mener jeg her kan sies å uttrykkes ved Raundalen og Schultzs bruk av ord som ekstraordinær psykisk påkjenning, hendelser som gjentar seg uten at barnet kan hindre dem, og følelse av hjelpeløshet og sårbarhet. Jeg fikk inntrykk av at informantene således hadde merket seg viktige trekk ved dette aktuelle perspektivet på traumer.

### **7.1.2 Kompetanse på området barn og traumer**

I likhet med en forståelse av traumbegrepet, vil også kunnskap om hvordan traumer arter seg hos barn være av avgjørende betydning, både for å lette oppdagingen av

skjulte traumer, og for å tilrettelegge. Informantene svarte utfyllende om hva de betraktet som signaler på traumer hos elevene, og understreket altså to typer atferd; innagering og utagering. De utagerende ble beskrevet som forstyrrende, aggressive og med problemer i sosiale ferdigheter. I henhold til Dyregrov er nettopp disse egenskapene typiske for et barn som har opplevd noe traumatisk. Den forstyrrende atferden kan blant annet komme av tap av konsentrasjon, som traumer ofte medfører. Barnet kan få problemer med å fokusere på og konsentrere seg om arbeidet det skal gjøre, og noen kan naturlig nok la denne konsentrasjonssvikten gå utover andre elever. Vansker med å styre aggresjon og temperament kan også sees hos traumatiserte barn, da hendelsen kan ha ført til at barnet bebreider enten seg selv eller noen andre, eller at det bruker så mye mental energi på å tenke på hendelsen, at det blir irritabelt. Vanskene med sosial kontakt, som informantene nevner, kan komme av at barnet føler det seg alene om det som har skjedd, og at ingen andre helt forstår hva det har gått, eller fortsatt går, gjennom. Barnet vil kunne trekke seg tilbake eller forandre seg i sitt forhold til andre. En annen forklaring kan være at traumat har ført til at barnet modnet raskere enn normalt, noe skaper distanse i forhold til både etablering og opprettholdelse av vennskap (Dyregrov 2004).

Signalene informantene reagerte på når det gjaldt de innagerende barna, var at disse var stille, innesluttede og tilbaketrukne, vanskelige å komme i kontakt med, og at de viste en manglende evne og vilje til å sette ord på ting. Dette er også forhold som Dyregrov viser til i forbindelse med reaksjoner på traumatiske hendelser. Å bli stille, innesluttet og tilbaketrukket kan komme av at traumat har ført til økt redsel og vaksomhet hos barnet, noe som igjen kan vanskeliggjøre tillitsoppbyggingen til andre mennesker. Også følelsen av å være alene og liten forståelse fra andre, vil kunne føre til at barnet isolerer seg og trekker seg unna kontakt med andre. Den stillheten og innesluttetheten som kommer over et traumatisert barn, kan også komme av at selvtilliten og selvfølelsen svekkes, for eksempel dersom barnet føler at det ikke klarte å avverge hendelsen, slik det syntes det burde ha klart. Det den ene informanten beskrev som manglende evne og vilje til å sette ord på ting, kan tenkes å speile barnets kognitive mekanismer etter et traume. Barnet vil kanskje forsøke å

undertrykke og skyve bort de vonde tankene om det som har hendt, og det å skulle snakke med andre om hendelsen, vil gjøre vanskeliggjøre denne bortskyvingsstrategien for barnet (Dyregrov 2004).

I undervisningsammenheng så lærerne på konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker og endring i læringsevner, som viktige signaler. Konsentrasjonsvansker hos traumatiserte elever, setter Dyregrov som nevnt i sammenheng med lav evne til å fokusere på skolearbeidet. Han understreker at denne typen vansker kan bli spesielt synlig i situasjoner der barnet skal utføre større oppgaver og arbeid som krever dypere konsentrasjon. Den reduserte læringskapasiteten informantene snakket om, henger i stor grad sammen med denne svekkede konsentrasjons- og oppmerksomhetsevnen. I følge Dyregrov bruker barnet så mye energi på å tenke på hendelsen, at dette får følger for læringen (Dyregrov 2004).

De ovennevnte signalene behøver imidlertid ikke i alle tilfeller være tegn på at eleven har vært utsatt for noe traumatisk. Noen barn kan være innagerende eller utagerende av natur, uten at det ligger noe mer bak. Andre barn, som gir uttrykk for en eller flere av de reaksjonene lærerne listet opp, kan ha andre problemer enn traumer. Det hersker med andre ord en tvil om hva som kan være de bakenforliggende årsakene til en elevs atferd, som ikke kan bekreftes eller avkreftes før en har undersøkt videre. Likevel opplever jeg, ut i fra Dyregrovs perspektiv på traumereaksjoner, at informantene ga uttrykk for kjennskap til svært viktige faktorer en bør utvise bekymring overfor, uansett om forklaringen ligger i en traumatisk hendelse eller noe annet.

I følge opplæringsloven § 10-8, pliktes skolen, som tidligere nevnt, å ha et system som sørger for nødvendig kompetanseutvikling (Opplæringslova § 10-8). To av fire informanter mente som sagt at kompetansen om barn og traumer blant lærere var god, og tre av fire syntes at kurstilbudet på området var bra. Ut i fra dette kan en tenke seg at informantene synes skolene mer eller mindre tilpasser seg kravet om kompetanseutvikling. På den annen side skulle tre av informantene gjerne sett

traumer som henholdsvis en del av lærerutdanningen, og som et tema det ble fokusert enda mer på i skolen, i form av kunnskaps- og oppdateringsmøter. Dette kan muligens bety at selv om informantene i hovedsak fant kurstilbudet tilfredsstillende, kom de, ved nærmere ettertanke, til den konklusjonen at kompetansen blant lærere likevel kunne være noe mangelfull.

## 7.2 Hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene

### 7.2.1 Ulike sider ved tilretteleggingen på skolen

I følge Raundalen og Schultz bør læreren sørge for å gi tilstrekkelig og korrekt informasjon til de andre elevene, dette for blant annet å hindre ryktespredning og lignende (Raundalen og Schultz 2006). Informantene syntes derimot informasjon til klassen til en traumatisert elev, kom veldig an på det enkelte tilfellet. Jeg vil si at lærernes vektlegging av det å se an den enkelte saken, fremstår som mer meningsfull, enn, slik jeg tolker Raundalen og Schultz, å skulle gi informasjon i alle tilfeller, uavhengig type hendelse. Jeg tror Raundalen og Schultz sin anbefaling om å gi nøyaktig og utfyllende informasjon til klassen kan oppleves som vanskelig å følge, da informantene ga uttrykk for at læreren selv, i den enkelte situasjonen, er nødt til å bruke sitt skjønn til å avgjøre hvorvidt informasjon er på sin plass.

Ved seksuelle overgrep understreket begge skolene at de ikke gikk ut med informasjon om årsak til at en elev eventuelt var borte fra skolen, eller forandret væremåte. Dette bør kunne sees på som forståelig, da seksuelle overgrep kan sies å være et veldig spesielt tilfelle. Sosiallæreren på skole 2 forklarte mangelen på informasjon til klassen i slike tilfeller, med at seksuelle overgrep var det vanskeligste temaet for skolen å forholde seg til, og at det krevde en riktig terapeutisk tilnærming. På skole 1 ga de i slike tilfeller en mer generell informasjon til klassen, som at eleven hadde det vanskelig akkurat nå, at klassen måtte opptre støttende og vise forståelse for dette, og at dersom eleven var litt lei seg i en periode fremover, så hadde det ingenting med dem å gjøre. Dette er i overensstemmelse med hva Raundalen og



Schultzs mener må være noe av målet med å informere, nemlig at klassen skal få en forståelse av hvordan de best kan ta vare på den utsatte eleven. De poengterer hvor viktig det er at læreren bidrar med råd om hvordan å forholde seg til den aktuelle eleven, da støtten denne får fra venner og klassekamerater i mange tilfeller vil kunne være viktigere enn lærerens. Å forklare at eleven vil kunne være litt annerledes i en tid fremover, slik som skole 1 legger vekt på, vil altså i følge Raundalen og Schultz bidra til at klassen forstår eleven bedre (Raundalen og Schultz 2006). Dette ser jeg på som et viktig bidrag dersom normalisering av elevens hverdag er målet. Klassen behøver, som tidligere nevnt, ikke å få en full utgreining om hva elevens har vært utsatt for, men heller bli gitt mer generell informasjon, som en vesentlig forutsetning for å forstå og støtte eleven best mulig.

Skilsmisser og dødsfall var temaer det på begge skolene ble gitt mye informasjon om og brukt mye tid på. Ved skole 1 hadde de kapell i tilknytning til skolen, som de benyttet seg mye av, spesielt i forbindelse med dødsfall. Her samlet de elevene slik at de kunne få uttrykk for sine reaksjoner. Informantene på skolen påpekte som en av grunnene til at skilsmisse og død var noe det ble brukt mye tid på, at begge deler var vanlig, og således noe alle elevene kunne risikere å bli utsatt for. Redselen for at egne foreldre skulle skilles eller at noen av deres nære skulle dø, gjorde at skolene syntes det var viktig å bruke mye tid på å snakke om dette. På skole 2 ble det lagt stor vekt på åpenhet i kommunikasjonen med elevene, og sosiallæreren forklarte at elevene, i tillegg til samtaler, ble gitt muligheten til å uttrykke sine reaksjoner gjennom en kreativ uttrykksform; bildeterapi. At skolen benytter seg av denne uttrykksformen kan godt tenkes å ha en sammenheng med sosiallærerens utdanning innen bildeterapi. Jeg viste tidligere i oppgaven til Raundalen og Schultz, som understreker at i tillegg til informasjon om den traumatiserte elevens reaksjoner, vil informasjon om klassekameratenes egne reaksjoner også vil være på sin plass, da de vil kunne reagere forskjellig. I denne sammenheng blir det viktig å påpeke at alle reaksjoner er normale (Raundalen og Schultz 2006). At skole 1, gjennom samtaler og samlinger i kirken, fokuserer så mye på skilsmisser og dødsfall og klassenkameratenes egne redsler rundt

dette, velger jeg å tro at kan ha betydning for de barna som viser seg ekstra engstelige, i forbindelse med en medelevs erfaring med skilsmisse eller død.

I tilretteleggingen av en traumatisert elevs hverdag, lå åpenhet og dialog som overordnede begreper for samtlige informanter. Begge skolene kunne fortelle om samtaler som en viktig tilretteleggingsform, spesielt informantene på skole 1, la stor vekt på denne uttrykksformen. Av ulike tiltak, som å få slippe lekser og få hjemmebesøk av lærere, var samtaler og åpenhet den typen tilrettelegging, som i følge informantene fungerte aller best på denne skolen. Forutsigbarheten i at elevene visste at det hele tiden var noen der de kunne snakke med, ble sett på som svært verdifull. Elevene hadde gode muligheter for samtaler, med tilbud om å snakke med enten sosiallærer, rådgiver eller helsetjenesten. Dette er av betydning overfor Raundalen og Schultz syn på språkets betydning. Gjennom å snakke om det som har hendt, kan barnets vonde minner, i henhold til Chris Brewins traumeteori, gjøres om til noe mer konkret og håndterlig, altså føres over fra spor 2 til spor 1 (Raundalen og Schultz 2006). Jeg stiller riktignok spørsmål ved den automatikken jeg får inntrykk av at preger overføringen. Som traumer og tilnærminger er kontekstavhengige, er det nærliggende å tro at menneskers reaksjoner på forskjellig påvirkning og stimuli, også er ulike. Jeg ser derfor med noe kritiske øyne på at overføringen fra spor 2 til spor 1 er noe som, gjennom samtaler, kan skje hos alle.

Forutsigbarheten som blir gitt elevene i form av åpenhet og dialog med voksenpersoner på skole 1, er svært viktig i forhold til disse barna. Å oppleve noe traumatisk vil som nevnt skape en følelse av uforutsigbarhet og liten grad av kontroll (Raundalen og Schultz 2006). Antonovsky setter forutsigbarhet i sammenheng med begripelighet, selve kjernen i hans *opplevelse av sammenheng*. I følge ham, vil altså et barn som kan forvente at det det vil møte av stimuli er forutsigbart, også oppleve stor grad av begripelighet (Antonovsky 1992). Gjennom å gi elevene forutsigbarhet i forhold til faste samtalepartnere, og visshet om at det alltid er noen der å snakke med dersom de skulle ha behov for det, vil skolen således bidra til å bygge opp igjen

---

følelsen av begripelighet hos barnet, som fra et salutogenetisk perspektiv vil hjelpe det til å komme seg gjennom den vanskelige perioden.

Som informantene understreket, vil det likevel være forskjell på elevene i forhold til om de ønsker å snakke eller ikke, og hvor mye de eventuelt ønsker å si om sin situasjon og hvordan de opplever denne. Sosiallærer 1 hadde erfaring med at det ikke var alle som ønsket å snakke, og forklarte at hun da heller ikke presset dem. Her mener jeg det kan settes spørsmålstegn ved Raundalen og Schultzs understreking av språket som det viktigste verktøyet, da det er tydelig at dette ikke fungerer som en god uttrykksmåte for alle. Igjen kommer betydningen av ulik tilnærming til det enkelte barnet frem. Kanskje ville det ha vært mer korrekt å heller kalle språket for *et* av krisepedagogikkens viktigste verktøy. De påpeker imidlertid den direktehet som preger en dialog, og som ikke alle trives med, og som dermed kan føre til at ikke alle viser like stor interesse over å dele sine tanker og opplevelser. Dersom barnet viser liten interesse for å snakke, er det, slik som sosiallærer 1 mente, altså viktig at en ikke presser på, slik at en eventuell fremtidig kommunikasjon ødelegges. I forhold til barn som derimot ønsker for å snakke, bør en også utvise visse forsiktighetsregler. Den samme sosiallæreren ga uttrykk for at samtalene hun hadde med traumatiserte elever, foregikk slik de selv ønsket, ved at de kunne komme når de ville, og fortelle og si hva de ville. Nettopp dette, altså at samtale og dialog føres på barnets premisser, bør i følge teorien være en hovedregel i arbeid med traumatiserte barn. Læreren bør klare balansen mellom å ta initiativ og avvente, forholde seg sensitiv og oppmerksom, og prøve å oppnå forståelse for hvordan eleven ønsker at dialogen skal foregå, slik at samtalen blir en verdifull uttrykksmåte for de elevene som ønsker å snakke (Raundalen og Schultz 2006).

Når det gjaldt hva slags tilrettelegging informantene på skole 2 syntes hadde fungert best, presiserte sosiallæreren at hun ikke syntes en kunne svare med ett opplegg for alle. Traumer kan sies å være kontekstbundet, det er med andre ord avhengig av at noe skjer i et menneskes liv. Jeg ser dermed betydningen av at også behandlingen av traumer er kontekstbundet, slik informanten her er inne på. Det finnes ikke ett tiltak

eller én type tilrettelegging som fungerer for alle. Tilnærmingene en bruker overfor elevene er avhengige av den enkelte elevens alder, kjønn, behov og lignende. I møte med elevene, poengterte sosiallæreren likevel at skolen jobbet ut i fra visse generelle hovedprinsipper. I tillegg til samtaler, tilpasset de som hadde å gjøre med den enkelte eleven, seg hele tiden barnets jobbkapasitet. I overensstemmelse med Raundalen og Schultz, mente sosiallæreren at uansett hva slags faglige forutsetninger barnet hadde før hendelsen inntraff, ville et traume endre og legge en demper på læringsevnen. Som tidligere opplyst, understreker opplæringsloven i Norge at

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen (Opplæringslova § 1-2).*

Ut i fra lovverket og tanken om en tilrettelagt undervisning som passer barnets læringsforutsetninger og som gir det en konstruktiv og positiv læring, synes jeg skolen ga inntrykk av å vise god innstilling, i forhold til å tilrettelegge ut i fra en kontinuerlig tilpasning til barnets forutsetninger.

I tillegg understreket sosiallærer på skole 2 betydningen av det sosiale aspektet ved en tilrettelagt hverdag for traumatiserte elever. Hun mente det var viktig å passe på at barnet ikke ble isolert, ved å legge tilrette for naturlige samarbeidssituasjoner, slik at det hadde kontakt med jevnaldrende rundt seg. Dette fokuset blir også presisert av Dyregrov, som understreker betydningen av at læreren stimulerer til kontakt mellom den enkelte eleven og resten av klassen når det trengs, og finner frem til måter å legge tilrette for dette. Dyregrov åpner for et nett av tilnærminger, der hensynet til eleven skal gå først. Avveiningen mellom de ulike tilnærmingene en kan benytte seg av bør være noe læreren kontinuerlig fokuserer på, noe jeg, ut i fra sosiallærerens svar, fikk inntrykk av at hun gjør (Dyregrov 2004). Når det gjaldt hjelp til å skape og opprettholde sosiale relasjoner mellom eleven og klassen, samarbeidet skolen med elevens foreldre. Sosiallæreren la stor vekt på samarbeid mellom skole og hjem, og på hvor viktig det var å etablere en god og trygg kommunikasjon med hjemmet. Den salutogenetiske teorien fokuserer på hvordan grunnlaget for barnets mestringsstrategier legges i oppveksten, og hvordan disse strategiene blir viktige i forbindelse med hendelser som traumer. Livsvilkår, hvilket betyr forhold ved alle

arenaer barnet oppholder seg på, har betydning for hvordan barnet mestrer ulike situasjoner (Antonovsky 1992). Oppvekstforholdene i hjemmet og på skolen blir normalt viktigst for et barn, da det er her det tilbringer mesteparten av sin barndom. Betydningen av skole 2 sitt fokus på skole-hjem-samarbeid blir således en viktig faktor for å sørge for gode oppvekstvilkår, hvilket styrker og utvikler mestringsstrategier hos barnet. Dette samarbeidet understrekes også av Raundalen og Schultz, som er tydelige på at skolen aktivt bør bruke foreldrene som ressurser, da de som regel vil kunne bidra med verdifull informasjon og hjelp til skolen i forhold til sitt eget barn (Raundalen og Schultz 2006).

Teorien legger vekt på at skolen er en arena for endring og utvikling, også for barn med traumer. Ettersom sjansen for at barnet, etter et traume, ikke vil fungere på samme måte som før er nokså stor, bør pedagogikken skolen fører først og fremst sørge for å normalisere elevens hverdag. Til denne oppgaven vil det kreves mer av læreren, enn i en vanlig undervisningssituasjon (Raundalen og Schultz 2006). Som læreren kan forberede resten av klassen, kan han eller hun også forberede seg selv, ved å tenke gjennom hva den traumatiserte eleven vil ha behov for, og hva det er viktig å ta hensyn til. For eksempel vil eleven komme til å trenge større grad av støtte og sensitivitet enn normalt (Ekvik 1991). Informantene oppga mange forskjellige menneskelige egenskaper en lærer burde være i besittelse av, som de mente ville få stor betydning i nært arbeid med traumatiserte elever. Deriblant nevnte de empati, tålmodighet, klarhet i grensesetting, forståelse og evne til å stå i en vond situasjon. Kontaktlæreren på skole 2 la vekt på evnen til å etablere et tillitsforhold til eleven. Som en forutsetning for dette understreket hun betydningen av positive tilbakemeldinger. Hun mente at positive tilbakemeldinger var en forutsetning for å kunne hjelpe eleven med å få bygget opp igjen en eventuelt lav selvtillit og selvfølelse, som teorien peker på at kan ha utviklet seg i en negativ retning etter et traume (Dyregrov 2004). Fra et salutogenetisk perspektiv, vil resultatet av et traume avhenge av om håndteringen er fremgangsrik eller ikke. Dersom håndteringen er god, vil et traume på lang sikt heller medføre styrke, enn svakhet. Settes det fokus på positive opplevelser og mestring, som jo eleven vil få nettopp gjennom positive

tilbakemeldinger, vil dette, i følge Antonovsky, være med på å korrigere for den eventuelle skjevutviklingen et traume kan medføre (Antonovsky 1992). Fra et salutogenetisk ståsted, vil kontaktlærerens fokus på positive tilbakemeldinger, således kunne sees på som et viktig bidrag i arbeidet med å hjelpe hennes elever.

Sosiallæreren på skole 1, var opptatt av å ikke bare gi barnet trøst og oppmuntring, men også ha evnen til å møte det med realisme. Spesielt var dette noe hun la vekt på i samtaler med barn der foreldrene hadde gått fra hverandre, og der håpet og ønsket om at de ville finne sammen igjen, kom tydelig frem hos barnet. I følge Raundalen og Schultz vil det være naturlig for mange voksne å forsøke å skjule deler av sannheten og være vage når de forklarer eller holde tilbake informasjon, noe som kan skape usikkerhet hos barnet (Raundalen og Schultz 2006). Foreldre som skilles, vil naturlig nok ønske å skåne barnet, men for lite eller for utydelig informasjon vil gjøre barnet usikkert og kanskje gi det falske forhåpninger om gjenforening. Av den grunn vil sosiallærerens fokus på å være realistisk i forhold til barnets situasjon, i tillegg til å selvfølgelig kunne oppleves som tungt, også føles lettende for barnet, og bidra til mindre usikkerhet (Raundalen og Schultz 2006).

Selv om en forsøker å ha fokus på de ovennevnte faktorene, vil det ikke alltid være like lett å vite hvordan en skal forholde seg til en traumatisert elev. Informantene hadde delvis ulike oppfatninger av hva som var det mest utfordrende og vanskelige med å arbeide nært med traumatiserte barn. Begge kontaktlærerne uttrykte bekymring i forhold til for lite kunnskap. Kontaktlærer 1 pekte på frustrasjonen ved å ikke forstå hva en elev strevde med og gikk gjennom, og opplevde det som tøft å møte de samme konfliktene om og om igjen, uten å klare å løse de, mens kontaktlærer 2 syntes at mangel på kunnskap ofte gjorde henne usikker i forhold til hvordan hun skulle håndtere en elev. Lite kunnskap gjorde altså i følge informantene arbeidet utfordrende og tungt. Dyregrov peker på nettopp uvitenhet og for lite kunnskap om barn og traumer blant lærere, som en av årsakene til at arbeidet kan føles vanskelig (Dyregrov 2004). Det at informantene pekte på for lite kunnskap både i forbindelse med læreres kunnskap generelt, som tidligere vist, og igjen i forhold til utfordringer,

kan muligens tolkes dit hen at kompetansen blant lærere på området bør økes. Dette er det imidlertid ikke belegg for å hevde ut i fra min undersøkelse med fire informanter.

Utilstrekkelighet i forhold til å skulle gi barnet den graden av trygghet og forutsigbarhet det trenger, ble understreket som det aller vanskeligste av kontaktlærer 1. De fleste barn vil gjennom oppveksten oppleve trygghet og stabilitet i hverdagen, men et traume kan bryte denne tryggheten og følelsen av kontinuitet. Det ligger derfor en utfordring i det å skulle gjenskape en trygghets- og forutsigbarhetsfølelse hos barnet (Raundalen og Schultz 2006). Kontaktlæreren understreket den muligheten lærerne hadde for å få hjelp gjennom sine kolleger i skolens ressursteam. Selv om informantene på skole 2 ikke direkte ga uttrykk for bruk av ressursteamet som forum for faglige diskusjoner rundt lærernes utfordringer, er det naturlig å tenke at også deres ressursteam har en lignende funksjon. I følge Ekvik er nettopp det å bruke sine kolleger som ressurs svært viktig. For utveksling av kunnskap og kompetanse om barn og traumer, og for å få hjelp og nyttige råd om hvordan å håndtere utfordringen som ligger i å arbeide med traumatiserte elever, kan samtaler med kolleger på skolen være nyttig (Ekvik 1991).

I forhold til utfordringer, pekte sosiallærer 1 på det å være realistisk, som hun også gjorde i forbindelse med viktige egenskaper hos en lærer. Å vise barnet sannheten og den harde virkeligheten, og ikke kunne gi det en garanti for at ting ville bli bedre, syntes hun var fryktelig vanskelig. Likevel så hun altså på dette som en viktig og nødvendig del av å jobbe med traumatiserte barn. Dette er som sagt er bra, da en realistisk holdning vil kunne gjøre barnets hverdag mindre usikker, og bidra til å minske eventuelle falske forhåpninger (Raundalen og Schultz 2006). Både kontaktlæreren og sosiallæreren på skole 2 ga uttrykk for frustrasjon i forhold til vanskelige foreldre. Dersom foreldrene ikke ga sitt samtykke til for eksempel videre henvisning, fikk ikke skolen gjort noe. Å se en elev slite, uten mulighet til å hjelpe fordi foreldrene ikke gir sitt samtykke, syntes sosiallæreren var forferdelig. Familien vil, i følge Dyregrov, som regel være den største kilden til omsorg overfor barnet, og

i den forbindelse understreker han hvor mye foreldrenes kapasitet til å støtte opp og skape et trygt miljø rundt barnet betyr for dets mestring av et traume. Dersom dette trygge miljøet skal prege hele barnets hverdag, ikke bare enkelte arenaer, blir det ideelle å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem. Fordi skolen er den arenaen hvor barnet tilbringer mesteparten av sin hverdag, blir det viktig for skolen å få foreldrene til å forstå at det omsorgsmiljøet skolen er, sammen med familien, har stor betydning for hvordan barnet kommer seg etter et traume. For at miljøet på skolen skal føles trygt, blir riktig tilrettelegging med alt dette medfører av trygghet, forutsigbarhet og stabilitet, viktig, og skolen må vise foreldrene at denne tilretteleggingen noen ganger også betyr videre oppfølging (Dyregrov 2004). Sosiallærer 2 la, som tidligere nevnt, stor vekt på betydningen av foreldresamarbeid. Det foreligger derfor intet grunnlag for å tro at skolens innsats overfor det de karakteriserer som vanskelige foreldre, ikke er tilstrekkelig nok. Likevel synes jeg ikke det kan presiseres nok hvor viktig skolens arbeid i forhold til foreldre er.

### **7.2.2 Videre henvisning**

Dyregrov forklarer henvisningskompetanse som den kompetansen en lærer bør ha for å kunne se om de signalene et barn gir, viser behov for ytterligere hjelp. Som nevnt la informantene stor vekt på selve saksgangen i henvisningen. Kontaktlærer 2 understreket imidlertid atferd i form av utagering, som noe hun var oppmerksom på i forhold til om eleven trengte videre hjelp. Dyregrov minner om at noen risikoforhold og urovekkende problemer ikke behøver å være mer enn normale reaksjoner på unormale hendelser, og at det heller er styrken og lengden på disse reaksjonene, som vil kunne gi en pekepinn på om barnet har behov for mer hjelp. Dette er det viktig at lærere er oppmerksomme på, slik at tilnærmingen til den enkelte eleven blir tilpasset elevens behov og situasjonen en står overfor (Dyregrov 2004).

For å skulle sitte igjen med en god vurdering av om barnet har behov for å bli henvist til en ekstern instans, vil læreren ha behov for både kunnskaper om barn og traumer, observasjoner av barnet, og samtaler med foreldrene og barnet selv. Samtaler med



---

barna viste altså begge skolene til som et av hovedfokusene i tilretteleggingen. Dette er en viktig del av hjelpen og støtten et barn trenger etter å ha opplevd noe vondt, i tillegg til at det kan hjelpe læreren til å se om barnet kan ha behov for mer hjelp enn det allerede får (Raundalen og Schultz 2006). Videre spilte prinsippet om å ha foreldrene med på laget hele veien, en stor rolle for begge skolene. Der det var aktuelt å henvise til barnevernet, bemerket sosiallærer 1 at dette ofte kunne føles skremmende for foreldrene. I slike tilfeller la skolen vekt på å skape forståelse hos foreldrene, ved å forklare for dem at dette var en mulighet til å få hjelp overfor barnet deres. Det at skolen kan være nyttig for foreldrene gjennom å skape forståelse og veilede dem i forhold til forventninger til eget barn og lignende, påpekes av Raundalen og Schultz (2006).

Også i følge Dyregrov blir det å jobbe nært med barnets foreldre, og forsøke å få dem til å forstå at skolen vil det beste for barnet, svært viktig. For på samme måte som skolen kan hjelpe barnets foreldre, kan foreldrene være en ressurs for skolen i form av å kunne gi verdifull informasjon om barnet sitt (Dyregrov 2006). Begge skolene kunne informere om foreldresamtaler, hvilket kunne være med på å eventuelt bekrefte mistankene de hadde om alvorlige ettervirkninger av traumet. Sakene ble videre drøftet i skolens ressursteam, før det ble bestemt hvilken instans det kunne være aktuelt å sende henvisningsskjemaer og rapporter til. Slike diskusjoner som skolene har i ressursteamet, ser Raundalen og Schultz på som et viktig bidrag til styrking av læreres henvisningskompetanse (Raundalen og Schultz 2006). Skole 1 fortalte også at de ofte ba om lærerveiledning fra den instansen de henviste eleven til. Dette ser jeg på som enda en måte å få utviklet sin kompetanse på.

Om informantenes fravær av eksempler på signaler om behov for ytterligere hjelp skyldes mangel på kunnskap om dette, har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om. Jeg vet derimot at min formulering av spørsmål om dette kunne ha vært tydeligere, og tar høyde for at dette kan ha gitt utslag på fokuset i informantenes svar.

## 8. Oppsummering

I denne oppgaven har jeg vært gjennom en del aspekter vedrørende barn og traumer. Det komplekse og sammensatte ved dette fenomenet gjenspeiler seg tydelig i beskrivelsene av hvordan traumatiske hendelser påvirker barnet, både umiddelbart og i ettertid.

Som nevnt i oppgavens innledende kapittel, har traumer hos barn lenge vært en sentral del av både psykologien og psykiatrien. Når en i dag snakker om at dette også berører skolen og pedagogikken, viser det et stort skritt i riktig retning. Det er på skolen at barn tilbringer mesteparten av sin tid, og følgelig bør en dra nytte av denne arenaen, og ikke bare bruke terapi som eneste behandlingsform for å normalisere hverdagen etter den traumatiske hendelsen (Raundalen og Schultz 2006).

For at skolen skal kunne være med på dette, og vite hvordan å støtte opp om og hjelpe disse barna, kommer nødvendigheten av tilstrekkelig kunnskap og kompetanse på området til syne. Kompetanse om hvordan traumer påvirker barn, og hva som kan og bør gjøres fra skolens side, er en forutsetning for lærere, dersom hjelp og oppfølging skal kunne realiseres. Selv om ansatte i skolen ikke skal bedrive terapi, vil det være mye skolen kan gjøre, som vil kunne ha god effekt på de traumatiserte barna (Raundalen og Schultz 2006).

For å belyse problemstillingen

*hvordan oppdage barn med traumer, og hvordan kan skolen tilrettelegge for disse elevene?*

intervjuet jeg fire lærere, fra to forskjellige skoler. Formålet med denne oppgaven er at min undersøkelse skal kunne stå som et eksempel på hvordan en kan tilrettelegge for barn med traumer i skolen. Gjennom informantenes bidrag i form av erfaringer og tanker, fikk jeg svar på problemstillingen min, i tillegg til at jeg opplever målet mitt, om at erfaringene og tilretteleggingen som presenteres kan brukes som eksempler overfor andre skoler, som nådd.

Likevel vil jeg si at selv om skolene både viser og selv synes at de gjør en innsats for barna, er det er ting som kunne ha vært gjort bedre. Etter å ha intervjuet informantene sitter jeg igjen med et inntrykk av at kompetansen om barn og traumer burde ha ligget på et enda høyere nivå. Mulige inngangsporter her, vil for eksempel være større fokus på traumer i lærerutdanningen, og mer kursing, eventuelt større utnyttelse av det kurstilbudet som allerede eksisterer.

Videre oppdaget jeg, under arbeidsprosessen og etter gjennomføring av intervjuene, spesielt to aspekter vedrørende barn og traumer, av stor betydning. For det første forstod jeg at informantene hadde et stort fokus på samarbeid med hjemmet, et mye større fokus enn hva jeg har tillagt dette samarbeidet i oppgaven min. For det andre, kom spørsmål rundt lærerens oppgaver i dag frem, i forhold til hvor mye det kan forventes at en lærer skal kunne og gjøre, i tillegg til den undervisningsrollen de har. Jeg ser på valgene jeg har tatt når det gjelder temaer og aspekter rundt barn og traumer, som svært vesentlige i forhold til oppgavens problemstilling og hovedfokus. Likevel ser jeg at skole-hjem-samarbeid og diskusjonen rundt lærerens oppgaver, er to viktige og interessante temaer, som jeg godt kunne ha viet større oppmerksomhet.

## Kildeliste

Antonovsky, A 1992, *Hälsans mysterium*, Bokforlaget Natur og Kultur, Stockholm

Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo

Dyregrov, A 2004, *Barn og traumer*, Fagbokforlaget, Bergen

Dyregrov, A 2006, *Sammenhengen mellom kriseopplevelser og skoleprestasjoner*, Senter for Krisepsykologi i Bergen, lesedato 11 januar 2008, URL:  
<http://www.krisepsyk.no>

Ekvik, S 1991, *Skolen i møte med elever som sørger*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Grenness, T 1997, *Innføring i vitenskapsteori og metode*, Tano Aschehoug, Oslo

Kvale, S 2007, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, lesedato 15 januar 2008,  
URL:<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>

Ogden, T 2005, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Kunnskapsdepartementet 2008, *Opplæringslova*, lesedato 15 januar, URL:  
<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Raundalen, M og Schultz, J H 2006, *Krisepedagogikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Walseth, L og Malterud, K 2004, *Salutogenese og empowerment i et allmennmedisinsk perspektiv*, Tidsskrift For Den Norske Legeforening, Oslo, lesedato 11 januar 2008, URL:  
[http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/pa\\_lt.visSeksjon?vp\\_SEKS\\_ID=953695](http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/pa_lt.visSeksjon?vp_SEKS_ID=953695)

## Vedlegg 1 – Godkjenning fra Datatilsynet

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Liv Duesund  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 05.03.2008      Vår ref :18483 / 2 / SM Deres dato:      Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

<p>18483 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student</p>	<p>Barn og traumer - tiltak i skolen Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder Liv Duesund Christine Skarre Lund</p>
--	---

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Christine Skarre Lund, Gunnar Schjelderupsvei 13 E, 0485 OSLO



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
[nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
[www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)  
Org.nr. 985 321 884

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

18483

Ombudet finner informasjonsskriv vedlagt meldeskjema tilfredsstillende under forutsetning av at setningene "Som informant er det anonymt å delta. Det vil ikke bli lagret noen personidentifiserende opplysninger" utgår, som avtalt med prosjektleder på telefon 04.03.2008.

Ombudet forutsetter at lærers taushetsplikt ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak slettes. Prosjektslutt er satt til 30.05.2008.

## Vedlegg 2 – Informasjonsbrev m/samtykkeerklæring

Jeg er en student fra Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, som for tiden skriver masteroppgave om psykososiale vansker med prosjektittelen:

Barn og traumer – tiltak i skolen

Aktualiteten av dette temaet viser seg gjennom det faktum at det daglig finnes barn og elever på skolen som har opplevd kriser og tap. Barn mister nære og kjære, er utsatt for ulykker og overgrep, har opplevd krig og flukt osv. Hjelp overfor barn som har opplevd traumer og kriser har lenge stått sentralt innen både psykologien og psykiatrien, mens det innen skolen og pedagogikken har vært et lite utviklet felt. Jeg vil hevde at stadig flere pedagoger og skolen kan gi verdifull hjelp til barn som har opplevd traumer og kriser, både overfor enkeltelever og grupper av barn.

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen: ”hva kjennetegner barn med traumer, og hvilke tiltak tilbyr skolen?”

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hva man kan gjøre i skolen for elever som har vært utsatt for traumer, på skolen. Jeg har som målsetting at min oppgave kan brukes som et eksempel på hvordan ting kan, men ikke nødvendigvis må, gjøres, i tilfeller der elever har vært utsatt for traumer.

I forbindelse med masteroppgaveprosjektet mitt behøver jeg 4 informanter, som kunne tenke seg å delta i et intervju om emnet. Jeg ønsker 2 klassekontakter og 2 andre lærere som innehar praktisk erfaring på området. Intervjuet er beregnet til å ta ca. 30 og maks 60 minutter. Jeg vil opplyse om at intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at ikke viktige opplysninger vil gå tapt i det senere analysearbeidet.



Opplysninger jeg ønsker fra informantene dreier seg om hvilke erfaringer informanten har med traumer hos barn, hvilke tiltak skolen har praktisert, eventuelt vil praktisere, overfor elever, bruk av beredskapsplaner og lignende.

Opplysningene jeg innhenter fra informantene, skal kun brukes i mitt prosjekt. Datamaterialet vil oppbevares i låst skap og bli oppbevart på isolert, privat pc med passord. Som informant kan en få tilgang til dette materialet, dersom dette er ønskelig.

Prosjektet vil pågå ut mai 2008, og alt datamateriale på pc og lydbånd vil da bli slettet.

Det er frivillig å bli med på dette prosjektet og informantene kan når som helst, uten å oppgi grunn, trekke seg. Jeg er som student underlagt taushetsplikt og vil behandle all data konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Vennligst returner dette skrivet med samtykkeerklæringen underskrevet så raskt som mulig, dersom deltakelse er aktuelt. Jeg håper du har tid, lyst og mulighet til å delta.

Kontaktinformasjon:

Student:

Veileder:

Christine Skarre Lund

Professor Liv Duesund

Adresse: .....

Institutt for Spesialpedagogikk

.....

Postboks 1140, Blindern

.....

0318 Oslo

Email: .....

.....

Tlf: .....

.....

**Samtykkeerklæring:**

---

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i studien.

.....

Signatur og dato

## Vedlegg 3 – intervjuguide

### Tema 1: Informantenes bakgrunn

1. Kan du først si litt om din utdannings- og yrkesbakgrunn? Hva er ditt yrke og dine arbeidsoppgaver i dag?

### Tema 2: Forståelse av og oppdaging av traumer blant elever

2. Har du gjort deg noen tanker om hva fenomenet traumer er, hvordan de oppstår og lignende?

3. Hva ser du som jobber i skolen etter i forhold til tegn på traumer hos elever, det vil si, hva hadde du reagert på?

4. Hvilke kunnskaper synes du en lærer bør være i besittelse av, for å kunne oppdage traumer? Hvilket inntrykk har du av læreres kompetanse på dette området generelt? (Hjelpespørsmål: har du inntrykk av at lærere i skolen generelt vet hva de bør være oppmerksomme på? Hva er dine erfaringer rundt dette? )

### Tema 3: Tilrettelegging på skolen

5. Kan du fortelle litt om hva slags traumer og kriser dere har opplevd blant deres elever?

6. Hva gjør dere i tilfeller der det oppdages traumer hos en elev? (Hjelpespørsmål: hva er det første som blir gjort? Hvilke prosesser blir satt i gang? Hvordan går dere frem for å håndtere utfordringen som ligger i å ha en traumatisert elev på skolen?)

7. Kan du fortelle litt om informasjonen som gis til resten av klassen der den traumatiserte eleven går? (Hjelpespørsmål: hvor mye informasjon gis det? er informasjonen/dialogen preget av åpenhet?)

8. Hva slags tilrettelegging får elever som har vært utsatt for traumer? Hvem sørger for at disse tiltakene blir satt i gang og hvem har ansvaret for gjennomføringen?

(Hjelpespørsmål: Kan du gi noen konkrete eksempler på erfaringer skolen har i forhold til dette? Samarbeid med andre instanser? Læreren i klasserommet? Eget opplegg på eget rom?)

9. Hvilken type tilrettelegging/hva slags type tiltak har vært prøvd ut? Hva fungert best av det dere har forsøkt, og hva gjorde at nettopp dette fungerte?

10. Hvilke egenskaper hos læreren mener du at blir spesielt viktige når man arbeider med traumatiserte barn?

(Hjelpespørsmål: er det for eksempel noe spesielt en må ta hensyn til i undervisningen?)

11. Kan du fortelle litt om hva du synes er det mest utfordrende og vanskelige ved å arbeide med en elev som har vært utsatt for et traume?

12. Kan du si litt om skolen har planer om å sette i verk andre tiltak eller bruke en annen form for tilrettelegging overfor elever med traumer i fremtiden?

(Hjelpespørsmål: for eksempel prosjekter. Hvorfor?)

13. Har skolen selv tatt initiativ til å lage planer, finne tiltak og lignende, eller har skolen fått hjelp utenfra? Hvordan foregikk dette?

#### Tema 4: Henvisningskompetanse

14. Hvordan vurderer du som lærer videre hjelpebehov/oppfølging? Kan du fortelle litt om konkrete tilfeller der videre henvisning har vært nødvendig? Var skolen fortsatt en medvirkende instans i forhold til å hjelpe barnet, dvs. fortsatte barnet for eksempel med en tilrettelagt skolehverdag i tillegg til oppfølgingen av andre instanser?

15. Hvordan opplever du kompetanseutvikling/kursing/informasjon til lærere på området barn og traumer?

(Hjelpespørsmål:

det vil si kompetanse om signaler/reaksjoner (oppdaging), tilrettelegging, henvisning og lignende. Savner du mer av dette?)

16. Har du noe å tilføye?